

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra antropologie a zdravotní výchovy

Diplomová práce

Bc. Lucie Heclová

Učitelství přírodopisu a učitelství výchovy ke zdraví pro 2. stupeň ZŠ

**Aktivizační metody výukového bloku "zdravá výživa"
ve vyučovacím předmětu Výchova ke zdraví.**

Olomouc 2013

vedoucí práce: Mgr. Michaela Hřivnová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne 17. 4. 2013

Bc. Lucie Heclová

Děkuji Mgr. Michaele Hřivnové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce,
poskytování rad a materiálových podkladů k práci.

Obsah

1	ÚVOD.....	6
2	CÍLE A ÚKOLY PRÁCE.....	8
3	TEORETICKÉ POZNATKY PRÁCE.....	9
3.1	Charakteristika dětí školního věku.....	9
3.1.1	Starší školní věk.....	9
3.1.1.1	Prepuberta.....	9
3.1.1.2	Puberta.....	11
3.2	Výživová doporučení pro dětskou populaci.....	13
3.3	Pravidelné stravování dětí.....	17
3.3.1	Snídaně.....	17
3.3.2	Oběd.....	18
3.3.3	Večeře.....	19
3.3.4	Dopolední a odpolední svačina.....	20
3.4	Potravinová pyramida.....	21
3.5	Pitný režim.....	22
3.5.1	Vhodné nápoje pro děti.....	23
3.5.2	Nevhodné nápoje pro děti.....	24
3.6	Výukové metody.....	27
3.6.1	Klasifikace výukových metod.....	28
3.6.1.1	Metody informačně receptivní.....	30
3.6.1.2	Metody problémové.....	30
3.6.1.3	Metody výzkumné.....	30
3.6.2	Kritéria pro volbu metod výuky.....	31
3.7	Aktivizační výukové metody.....	32
3.7.1	Nevýhody aktivizačních výukových metod.....	34
3.7.2	Výhody aktivizačních výukových metod.....	35
3.7.3	Dělení aktivizačních výukových metod.....	35
3.7.4	Problémové vyučování.....	36
3.7.5	Metody diskusí.....	37
3.7.6	Metody situační.....	40
3.7.7	Metody inscenační.....	41
3.7.8	Didaktické hry.....	43

3.7.9	Metody speciální	45
3.8	Návrh vlastních aktivizačních metod	49
3.8.1	Téma - Zdravá výživa.....	49
3.8.2	Téma – Zdravá výživa - potravinová pyramida	50
3.8.3	Téma - Potravinová pyramida.....	51
3.8.4	Téma - Zdravý životní styl	52
3.8.5	Téma – Zdravé stravování	53
4	MATERIÁL A METODIKA	56
4.1	Charakteristika a popis zkoumaného souboru.....	56
4.2	Popis užitých výzkumných metod	57
5	VÝSLEDKY A DISKUSE ŠETŘENÍ.....	59
5.1	Vyhodnocení dotazníku ke zdravé výživě	60
5.2	Vyhodnocení dotazníku k aktivizačním metodám	84
6	ZÁVĚR	89
7	SOUHRN	90
8	SUMMARY	91
9	REFERENČNÍ SEZNAM.....	92
10	SEZNAM ZKRATEK	94
11	SEZNAM OBRÁZKŮ	95
12	SEZNAM TABULEK	96
13	SEZNAM GRAFŮ	97
14	SEZNAM PŘÍLOH	99
15	ANOTACE.....	105

1 ÚVOD

Tématem mé diplomové práce jsou aktivizační metody výukového bloku "zdravá výživa" ve vyučovacím předmětu Výchova ke zdraví.

Právě zdraví by mělo být pro člověka velmi cenné a měl by se o něj umět během svého života dobře starat. Tyto základní poznatky získávají žáci právě při výuce výchovy ke zdraví a myslím si, že by bylo vhodné počet hodin na školách stále rozšiřovat.

Jsem přesvědčena o tom, že je dobré, když tyto základní informace o péči o zdraví získají žáci už na základní škole. Mají totiž ještě spoustu času přemýšlet o důležitosti výživy na zdraví člověka a pokusit se změnit svůj přístup ke stravování, neboť v poslední době přibývá stánků s rychlým občerstvením a dětí stravujících se nezdravě. Tyto děti často preferují pochutiny před zdravými potravinami a zadělávají si tak mnohdy i nevědomky na pozdější potíže např. s obezitou, vysokým krevním tlakem a zvýšenou hladinou krevního cukru.

Např. Dvořáková (1998, str. 244) uvádí, že typická porce cheesburgeru s hranolky dohromady s jablečnou taštičkou a velkou kolou má něco mezi 1.100 a 1.200 kilokalorie. To představuje pro průměrné sedmi až desetileté dítě až 60 procent doporučeného kalorického příjmu na den, přičemž mnoho z těchto kalorií pochází z nasycených tuků a cukru. Podle mého názoru by se takové stravování u dětí mělo omezit, nebo dokonce úplně zastavit.

V této práci jsem se pokusila nastínit aktivizační metody, které se dají použít právě v hodinách výchovy ke zdraví. Je totiž důležité, aby byli žáci aktivní, aby měli možnost něco si vyzkoušet, vytvořit, zamyslet se a nestávali se jen pasivními posluchači o tématu, jak je správná výživa pro člověka důležitá.

První část diplomové práce je teoretická a obsahuje informace týkající se stravování dětí. Nejdříve se zabývá charakteristikou dětí staršího školního věku, dále se tato část zabývá výživovými doporučeními pro dětskou populaci, neboť základům zdravé výživy se dítě učí v rodině a právě rodiče jsou vzorem, který bude dítě více či méně v dospělosti kopírovat. Rodiče tedy mohou ovlivnit stravování svých dětí tím, že jim budou podávat zdravou stravu a vštípí jim zásady zdravé a vyrovnané výživy. Další kapitola se věnuje snídani, obědu, večeři a dopoledním a odpoledním svačinám dětí, popisuje tedy pravidelné stravování dětí. Samostatnou kapitolou v první části diplomové

práce je potravinová pyramida, která je dobrým pomocníkem pro sestavování jídelníčku a jedná se vlastně o doporučení týkající se výběru vhodných potravin a toho, jak často bychom je měli na svém talíři mít. V kapitole pitný režim se věnujeme vhodným a nevhodným nápojům pro děti.

V teoretické části se věnujeme i pedagogickým tématům. Prvním z nich jsou výukové metody, jejich klasifikace a kritéria pro volbu metod výuky, následuje kapitola popisující aktivizační výukové metody, jejich výhody, nevýhody a dělení. První část diplomové práce – teoretickou část uzavírá výčet a popis návrhu vlastních aktivizačních metod.

Výzkumná část diplomové práce nejprve popisuje materiál a metodiku, ve které si charakterizujeme soubor, který pro nás představuje 132 žáků druhého stupně III. ZŠ v Zábřehu. Těmto žákům byl na začátku mé souvislé pedagogické praxe rozdán dotazník týkající se zdravé výživy, který obsahoval 10 otázek. Následně proběhla v daných třídách výuka pomocí aktivizačních metod na téma potravinové pyramidy, správné skladby jídelníčku a pitného režimu. Po skončení mé souvislé pedagogické praxe byl žákům rozdán stejný dotazník, který měl tentokrát zjistit, jestli si žáci své znalosti v mých hodinách rozšířili a něco nového se naučili. Zároveň s tímto dotazníkem vyplňovali žáci dotazník, který se týkal použitých aktivizačních metod. Dotazník zjišťoval, jak se žákům použité aktivizační metody líbily, jaký pro ně měly přínos a jak hodnotí svou práci v hodinách, která využívá aktivizační metody.

Myslím si, že tato práce může posloužit všem pedagogům, kteří mají zájem o své žáky a jsou ochotni přistupovat k jejich vzdělávání tvůrčím způsobem. Zároveň může být nápomocná všem studentům a žákům, kteří si uvědomují důležitost správné výživy a chtějí se dozvědět její základní principy.

2 CÍLE A ÚKOLY PRÁCE

Cílem teoretické části diplomové práce je zmapování základních principů stravování dětí. Jedná se o výživová doporučení pro dětskou populaci, správné stravování během dne a popis stravování podle potravinové pyramidy jako pomocníka ve stravování.

Cílem je také studium výukových a aktivizačních metod ve výuce a návrh vlastních aktivizačních metod, které se dají použít právě při výuce zdravé výživy.

Cílem praktické části diplomové práce je zjistit, co žáci vědí o zdravé výživě a jestli se při výuce vedené pomocí aktivizačních metod jejich znalosti rozšíří. Zajímá nás také, jestli je výuka s aktivizačními metodami bavila a jak hodnotí její přínos pro ně samotné.

Dílčí úkoly:

1. Studium odborné literatury.
2. Příprava výzkumného šetření a jeho realizace. Pomocí dotazníku zjistíme, co žáci vědí o zdravé výživě.
3. Výuka s aktivizačními metodami na druhé stupni ZŠ, během které získávají žáci nové informace o výživě.
4. Realizace výzkumného šetření, ze kterého zjistíme, jestli si žáci zapamatovali nové informace, které jsme jim zprostředkovali vyučováním s aktivizačními metodami.
5. Realizace výzkumného šetření, které nám zobrazí názor žáků na použité aktivizační metody.

3 TEORETICKÉ POZNATKY PRÁCE

3.1 Charakteristika dětí školního věku

Školní věk trvá dle Machové (2008, str. 214) od začátku sedmého roku do konce patnáctého roku. Dělíme ho na mladší školní věk a starší školní věk.

V praktické části diplomové práce se zabýváme dětmi na 2. stupni ZŠ, rozebereme proto podrobněji právě vývojovou etapu staršího školního věku.

3.1.1 Starší školní věk

Starší školní věk je spojen s prepubertou a pubertou.

Začátek staršího školního věku se fyziologicky projevuje podle Machové (2008, str. 214) prvními známkami vývoje druhotných pohlavních znaků.

3.1.1.1 Prepuberta

Období prepuberty začíná u děvčat kolem 10. roku, u chlapců v 11 letech.

V somatickém vývoji začíná podle Čížkové (2005, str. 102) období vytáhlosti. To je charakteristické intenzivním růstem končetin i trupu. Chlapci v tomto období vyrostou až o 22 cm. Ve fyziologických pochodech začínají působit endokrinní změny, zvyšuje se produkce pohlavních hormonů a následkem toho se pak objevují druhotné pohlavní znaky. Startují tak výrazné intersexuální rozdíly ve fyzickém vzhledu.

Čížková (2005, str. 102) uvádí, že biologicky toto období končí u děvčat první menstruací, u chlapců prvními ranními polucemi. Vlivem těchto biologických změn (hlavně hormonální činnosti) začíná mít vliv na chování prepubescenta i sexuální pud, který v počátku působí nerovnoměrně a intenzivně. Jeho vliv je intenzivnější u chlapců, u kterých se sexuální zájem obrací k vlastnímu tělu a projevuje se masturbačními praktikami, zájmy heterosexuální se objevují až v pubertě. Na rozdíl od chlapců dokážou dívky působení sexuálního pudu transformovat do jiných aktivit. Působením

sexuálního pudu se objevuje rozkolísanost v chování, labilita citů, časté střídání nálad od výbuchu agresivity a hlučnosti až po nezám a apatii.

Akcelerace fyzického vývoje je rychlejší a není v souladu s vývojem psychickým. Dochází k rozdílu mezi somatickým a psychickým vývojem v tom smyslu, že somatický vývoj předstihuje v období prepuberty vývoj psychický. Tento nesoulad se projevuje např. v úrovni motoriky. V hrubé motorice se objevuje přechodná neobratnost, nekoordinovanost pohybů, zvláště u chlapců. V jemné motorice je patrná křečovitost, která se může projevit ve zhoršeném grafickém výkonu. Zrychlený růst způsobuje i zhoršení fyzické výkonnosti, objevují se silácké, ale krátkodobé fyzické aktivity, které jsou vystřídány pocity únavy až apatie (Čížková, 2005, str. 102).

Jak uvádí i Čížková (2005, str. 103) vzrůstá v tomto období význam fantazie. Ta se projevuje formou denního snění, ve kterém se jedinec vidí v ideálním světle, ve kterém má ideální představy o vlastních kvalitách i dovednostech.

Pro prepubertální věk je podstatnou vývojovou změnou, která se projevuje v myšlení, přechod od konkrétních operací k formálním operacím, tedy počátek abstraktního myšlení. Důležitý je také rozvoj logické paměti, kdy dítě opouští memorování textů bez pochopení souvislostí. Zvláště chlapci mají ve větší míře nechuť mechanicky si zapamatovat učivo. V této době bývají dívky zdatnější ve verbálních projevech, více jsou orientovány na jazykové vzdělání. Chlapci prokazují zase lepší výkony v řešení početních a prostorových problémů.

V období prepuberty je typický začátek osamostatňování se od rodiny. Chlapci i dívky navazují více kontaktů s vrstevníky, sdružují se do skupin podle společného zájmu. Vztahy však nejsou pevné, často střídají kamarády, dochází k rivalitním střetům. Mezi vrstevníky se tvoří skupiny čistě chlapecké a dívčí. Je to dáno i tím, že děvčata bývají vývojově vyspělejší, a proto se mohou více orientovat na starší chlapce. Chlapci si v této době začínají vytvářet první party, kde se objevuje vůdce jako přirozená autorita, která svým vlivem na chování dospívajícího jedince překoná autoritu rodičů.

Protože děti v období prepuberty rychle rostou, měli bychom dbát na správné složení jejich jídelníčku.

Kellowová (2008, str. 21) říká, že v tomto vývojovém období bude dítě velmi pravděpodobně prosazovat svůj názor na to, co bude, nebo nebude jíst, zejména mimo

domov. Dle autorky se ale děti ještě stále řídí příkladem, a proto by se měla celá rodina stravovat zdravě a rodiče by neměli zapomenout přibalit dětem do školních batohů zdravou svačinu, například čerstvé nebo sušené ovoce.

3.1.1.2 Puberta

Období puberty začíná u dívek podle Čížkové (2005, str. 102) ve 12,5 letech a u chlapců ve 13 letech. Je to období pohlavního dozrávání, které přeměňuje dítě na biologicky zralého dospělého, schopného sexuální reprodukce.

V tomto období se začíná vyrovnávat nesoulad mezi somatickým a psychickým vývojem. Fyzický růst se zpomaluje a rozvíjí se hlavně psychické funkce.

V somatickém rozvoji dochází k vyvažování tělesných proporcí, růst končetin se zpomaluje, mohutní však svalstvo a rostou vnitřní orgány. Tvar těla dostává dospělou podobu, i když růst může pozvolna pokračovat ještě v adolescenci. Dochází ke zlepšení pohybové koordinace, pomalu mizí klátivost a neobratnost, zvláště u chlapců. Dívky mají ladnější pohyby a mohou zvládnout i obtížnou koordinaci těla. Obzvláště děvčata mohou dosáhnout špičkových sportovních výkonů (Čížková, 2005, str. 105).

Nejen vzhled, ale i myšlení dokazuje, že v tomto období se pubescent stává dospělým člověkem.

Čížková (2005, str. 106) uvádí, že u pubescenta se výrazně rozvíjí logická paměť, která má výběrový charakter. Lépe a dlouhodoběji si pamatuje obsahy, které mají logické souvislosti, a proto efekt mechanického učení je krátkodobější.

I Machová (2008, str. 220) potvrzuje, že logická paměť se stává významnější než paměť mechanická. Analytické a syntetické schopnosti, schopnost abstrakce a logického uvažování jsou již natolik vyspělé, že se myšlení v podstatě již neliší od myšlení dospělých.

Z předchozího období přetrvává význam fantazijní produkce, která se projevuje nápaditostí a originalitostí. Právě fantazie má za následek schopnost žáků zvolit při zadání úkolu neotřelá a jedinečná postupy. Bohatá představivost také ovlivňuje časté denní snění, které je prostředníkem mezi realitou a ideálem.

Ve fantazii si dle Čížkové (2005, str. 107) nahrazují neuskutečněné erotické zážitky, nebo si přehrávají a idealizují navazování kontaktů s druhým pohlavím.

Sociální vývoj dospívajících jedinců je ovlivněn jejich snahou po nezávislosti, která se projeví v tendenci samostatně se rozhodnout, uplatnit svůj názor v diskuzi s dospělými. Při těchto diskuzích často dochází ke konfliktu, kdy se pubescent snaží názorově odlišit od svých vychovatelů. V situaci, kdy se dospělí radují a smějí, mohou dospívající reagovat vážností, až apatií. Podobnou odlišnost projevují i v oblékání, kdy proti pečlivosti dospělých upřednostňují nedbalost a neupravenost (Čížková, 2005, str. 109).

3.2 Výživová doporučení pro dětskou populaci

V raném věku dítěte se vytvářejí základy k pozdějším stravovacím návykům, proto je důležité, aby se děti stravovaly pravidelně a aby už od dětství byla jejich strava vyvážená a pestrá.

V dnešní době je ale strava mnohých dětí jednostranná, doma uvařená jídla jsou ve stále větší míře nahrazována polotovary či již hotovými pokrmy. Dochází tak k příjmu zvýšeného množství živočišných tuků, cukrů, přídatných látek – aditiv, soli a nedostatečnému příjmu kvalitních bílkovin, vlákniny, vitaminů a minerálů, které mohou představovat nemalé zdravotní riziko nejen pro děti. Málo pestrý jídelníček je z velké části vyplněný smaženými pokrmy, uzeninami, bílým pečivem a sladkostmi.

Jsou to hlavně rodiče, kteří by měli být pro děti vzorem a k tomu, aby byly v dobré kondici nejen v dětství, ale i v dospělosti, by měli dopomoci tím, že jim budou podávat zdravou stravu a vštíjí jim zásady zdravé a vyrovnané výživy, kterými se budou jejich děti řídit po celý život.

Že základem zdravé výživy se dítě učí v rodině a rodiče jsou vzorem, který dítě bude více či méně v dospělosti kopírovat, potvrzuje Kunová (2004, str. 10), která říká, že by rodiče neměli dítěti říkat: „Jez to či ono, protože to je zdravé.“ Dítě si připadá zdravé až dost a nechápe, že by mohlo být ještě zdravější. Účinná je jen každodenní praxe, v níž bez zbytečných řečí dítě, ale i část rodiny, dostane na talíř to, co požadavkům na správnou výživu odpovídá. Dítě by mělo v rodině získat alespoň základní „imunitu“ vůči vlezlým reklamám na evidentně nezdravé přesolené a přeslazené pamlsky a kofeinové nápoje. Bude muset asi tyto výrobky ochutnat, aby netrpělo pocitem zakázaného ovoce, k pravidelnému nákupu by to však rodiče nemělo donutit.

Že je všudypřítomná reklama překážkou, která se negativně spolupodílí na utváření stravovacích návyků, potvrzuje i Mandžuková (2010, str. 6), která uvádí, že reklama se snaží rodiče přesvědčit, že právě hodně tučné a přeslazené výrobky, jako např. „tyčinka plná čerstvého mléka“ nebo přeslazený „jogurt s kousky čerstvého ovoce“, jsou nezbytné pro výživu dětí. Důsledkem je pak stále se zvyšující počet obézních dětí. Většina populace totiž bohužel podceňuje zdravotní rizika vyplývající z konzumace takových produktů.

O významu zdravé výživy nepochybuje ani Kunová (2004, str. 10), která píše, že o tom, zda onemocníme některou ze závažných civilizačních chorob, rozhoduje naše genetická výbava a prostředí, v němž žijeme. Genetickou složku neovlivníme, výživa je však tím faktorem, který máme téměř zcela pod kontrolou.

Tím, že se budeme zdravě stravovat, můžeme oddálit vznik např. diabetu 2. stupně, aterosklerózy, hypertenze, dny, mnoha typů nádorového bujení a hlavně obezity.

Také Kellowová (2008, str. 9) podotýká, že je důležité a podstatné, aby jídelníček dětí byl nutričně vyrovnaný a zdravý. I když rodiče donutí děti sníst denně hrst borůvek nebo slunečnicových semen, nebude to nic platné, budou-li po většinu dne konzumovat potraviny plné tuků a cukrů, ale chudé na vitamíny a minerály.

Ve vyvážené stravě dětí by měly být zastoupeny bílkoviny, sacharidy, tuky, vitamíny a minerální látky. Poměry jednotlivých složek se liší podle věku. Rozhodující také je, jestli se jedná o chlapce nebo dívku.

V následující tabulce uvádíme potřebná množství jednotlivých základních živin, vitamínů a minerálních látek pro děti ve věku od 10 do 13 let a pro děti ve věku od 13 do 15 let, protože těmto dětem se věnuji ve výzkumu své diplomové práce.

Tabulka 1. Doporučené denní dávky

		Děti od 10 do 13 let	Děti od 13 do 15 let
Energie	kJ	8 500 – 9 400	9 400 – 11 200
	kcal	2 000 – 2 300	2 200 – 2 700
Základní živiny	Bílkoviny (g)	34	45
	Sacharidy (g)	250 – 276	276 – 329
	Vláknina (g)	15 – 18	18 – 20
	Tuky (g)	Dívky 67 – 78 Chlapci 74 – 86,6	Dívky 74 – 86,6 Chlapci 88,4 – 103,1
Minerální látky	Vápník (mg)	1 100	1 200
	Hořčík (mg)	Dívky 250 Chlapci 230	310
	Železo (mg)	Dívky 15 Chlapci 12	Dívky 15 Chlapci 12
	Jód (µg)	180	200
Vitamíny	A (mg)	0,9	Dívky 1,0 Chlapci 1,1
	D (µg)	5	5
	B ₁ (mg)	Dívky 1,0 Chlapci 1,2	Dívky 1,1 Chlapci 1,4
	B ₂ (mg)	Dívky 1,2 Chlapci 1,4	Dívky 1,3 Chlapci 1,6
	B ₆ (mg)	1	1,4
	B ₁₂ (µg)	2	3
	Kyselina listová (µg)	400	400
	C (mg)	90	100

Zdroj: <http://www.vyzivadeti.cz/zdrava-vyziva/doporucene-denni-davky>

V jídelníčku dětí by se mělo denně objevit až pět porcí ovoce a zeleniny.

U dětí bývá oblíbenou zeleninou např. mrkev, často hlavně kvůli sladké chuti. Mrkev je podle Kellowové (2008, str. 26) důležitým zdrojem vitamínu A, který má podstatný vliv na zrak a jeho nedostatek je u dětí příčinou častějšího výskytu průjmu a onemocnění průdušek. Zvýšený příjem tohoto vitamínu je zvláště důležitý u dětí vystavených pasivnímu kouření, neboť studie u dětí ve věku 4 – 16 let ukázaly, že vyšší příjem betakarotenu snižuje astmatické záchvaty o 10 procent u dětí v nekuřáckém prostředí a o 40 procent u dětí vystavených pasivnímu kouření.

Kejvalová (2010, str. 20) shrnuje nejdůležitější zásady zdravé výživy dětí do několika bodů a potvrzuje tak výše zmíněná doporučení:

- Strava dětí má být pestrá, tzn. bohatá na tmavě zbarvenou zeleninu a ovoce, celozrnné potraviny, tmavé pečivo, mléčné výrobky, ryby a drůbež.
- Dopřávat bychom měli dětem pravidelně kvalitní zdroje bílkovin (drůbeží a rybí maso, luštěniny, cereálie), polotučné mléčné výrobky, vyměnit živočišné tuky za kvalitní rostlinné tuky a oleje a omezit u dětí konzumaci cukru, sladkostí a slazených nápojů.
- Důležitá je také pravidelná strava 5 – 6x denně, nenechávat děti se přejídat, ale ani hladovět. Velikost porce přizpůsobit jejich růstu, hmotnosti a pohybu.
- Dětem solit méně, omezit příjem slaných pochutin, např. brambůrků, pražených solených ořechů atd.
- Hlídat dostatečný pitný režim dítěte, mělo by vypít alespoň 1,5 až 2,5 litru tekutin denně v podobě vody, čaje, minerálních vod a ředěných ovocných šťáv.
- Jít svým dětem příkladem ve stravování, pravidelnosti, pitném režimu i pohybové aktivitě. Učit děti zdravému způsobu života a stravování a zajímat se o to, co jí během dne mimo domov.
- Sledovat a konzultovat zdravotní stav dítěte s pediatrem. Je možné zkontrolovat hladinu cholesterolu, krevních tuků – zvláště při dědičné dispozici, při pravidelných prohlídkách lékař zjišťuje i hodnotu krevního tlaku a může upozornit i na případnou nadváhu.

3.3 Pravidelné stravování dětí

Hlavní zásadou jídelníčku dětí je vyvážená, pestrá a kvalitní strava. Jejich jídelníček totiž musí pokrýt požadavky dané intenzivním růstem i fyzickou aktivitou. Důsledky nesprávné výživy pak děti trpí mnohem více a daleko častěji než dospělí.

Jídelníček, ve kterém se objeví co nejvíce různých potravin, může zajistit výživové potřeby dětí v plné šíři. Je důležité vařit jednoduchá jídla. Vařené, dušené a pečené pokrmy žaludek dětí snadno stráví. Maso se nemusí na talíři dětí objevit každý den. Ze zeleniny, obilovin, těstovin a luštěnin můžeme také připravit velmi chutné a výživné bezmasé pokrmy.

Kejvalová (2010, str. 26) potvrzuje důležitost správné skladby jídelníčku a pravidelného stravování. Optimální počet je 5 až 6 menších porcí za den. Tímto způsobem se rovnoměrně rozvrství příjem energie a tělo pak nemá potřebu si její část ukládat do zásoby. Pokud není strava pravidelná a jíme třeba jen 2x denně, tělo nemá v průběhu celého dne dostatek energie k dispozici. Naučí se s ní tedy šetřit pro chvíle, kdy se mu jí nebude dostávat. Až se dítě nají, nespotřebuje energii všechnu, ale její část uloží do zásoby „na horší časy“. To může po delší době vést k tloustnutí. Je tedy důležité dbát na to, aby dítě jedlo opravdu pravidelně několikrát denně v rozmezí cca 3 hodin. Pravidelná strava rozdělená do celého dne také zamezí přejídání v odpoledních a večerních hodinách.

Procentuální rozdělení denní stravy by mělo podle Mandžukové (2010, str. 7) vypadat asi takto:

- Snídaně 15 -20 %
- Dopolední svačina 15 %
- Oběd 30 – 35 %
- Odpolední svačina 10 – 15 %
- Večeře 20 – 25 %

3.3.1 Snídaně

Vydatná snídaně by měla být startem do nového dne.

Přes noc se dítě sice (většinou) aktivně nehýbalo, ale i ve spánku spotřebovává energii na funkci vnitřních orgánů, na udržení tělesné teploty, dechu, srdeční akce apod. (tzv. bazální metabolismus). Je tedy potřeba dodat dostatek energie i po ránu. Není ale vhodné děti do jídla nutit, raději je naučit jíst menší porce. Důležité je také po noční pauze doplnění tekutin. Nedostatek tekutin se přes den může projevit únavou, bolestmi hlavy či nepozorností (Kejvalová, 2010, str. 26).

Příklady správné snídaně podle www.vyzivadeti.cz jsou:

- pečivo nebo chléb s rostlinným tukem, plátek sýra nebo kvalitní šunky a kousek zeleniny,
- pečivo s pomazánkou (třeba ředkvičková, kedlubnová s řeřichou, šunková pěna),
- snídaňové cereálie s mlékem nebo bílým jogurtem,
- miska šlehaného tvarohu se zavařeninou,
- pečivo s ovocným jogurtem,
- domácí cereálie s medem,
- ovocná rýže.

3.3.2 Oběd

Oběd by měl tvořit cca 30 - 35 % celkového denního energetického příjmu. Měl by být završením hodování první poloviny dne, ve které bychom měli sníst asi 60 % energie, které za den sníme.

Oběd je podstatnou součástí jídelníčku dětí a měl by být složen dle Kejvalové (2010, str. 30) z polévky i hlavního jídla.

Pokud je jídlo ale samo o sobě vydatné (např. těstoviny nebo knedlíky s omáčkou), nemusíme k němu ještě připravovat polévku. A naopak, chceme-li k obědu uvařit zahušťovanou polévku (bramborovou, rajskou apod.), můžete je podávat jako samostatný pokrm, např. doplněné pečivem (<http://www.vyzivadeti.cz/zdrava-vyziva/5x-denne-aneb-zdrava-jidla-pro-deti/>).

Co by ale u zdravého oběda chybět nemělo, je zelenina nebo ovoce. Děti bychom měli vést ke zvyku na zeleninový salát jako součást oběda nebo alespoň na bohatou zeleninovou oblohu. U starších dětí můžeme i přílohu k masu nahradit právě zeleninovým salátem, dušenou nebo grilovanou zeleninou.

Sladká hlavní jídla omezujeme maximálně na 1x týdně v kombinaci s polévkou. Součástí oběda je i doplnění tekutin vhodnými nápoji jako jsou minerální voda, ovocný čaj nebo ředěné ovocné džusy.

Bohužel většina rodičů nemá kontrolu nad tím, co všechno může jejich dítě přes den ve škole zkonzumovat. Jedinou možností je sledovat jídelní lístek ve škole, pokud je na výběr z více jídel, doporučit dítěti, které jídlo by si mělo vybrat, aby jedlo zdravěji. Přímý vliv na složení obědů svých dětí mají rodiče o víkendech a školních prázdninách.

3.3.3 Večeře

Večeře by měla být podávána od 17. do 19. hodiny, podle věku a režimu dítěte, nemusí být denně teplá. Měla by tvořit asi 20 % celkového denního energetického příjmu.

Vhodná nejsou sladká jídla, neboť rychle využitelná energie dělá děti aktivnější, špatně usínají, a pokud je energie nevyužítá, je uložena do zásob. Právě z těchto důvodů nejsou vhodné sladké kaše, sladká jídla jako ovocné knedlíky a vůbec potraviny s vysokým glykemickým indexem, jako jsou například výrobky z bílé mouky. Také ovoce je rychlým zdrojem cukru a není příliš vhodné k večeři.

Z teplých pokrmů preferujeme polévky s pečivem, rizoto, maso pečené, vařené, dušené se zeleninovým salátem.

Jako studené pokrmy volíme tmavé pečivo s pomazánkou, tvarohem, tvrdým sýrem nebo šunkou. Ideální je také zeleninový salát se sýrem a pečivem nebo těstovinový salát s jogurtovým dressingem.

Pokud je večeře podávána kolem 17. – 18. hodiny a jedná se o aktivní dítě s větším výdejem energie, zařazujeme ještě lehkou druhou večeři, např. formou jogurtu, zeleniny nebo jablka (Kejvalová, 2010, str. 30).

3.3.4 Dopolnední a odpolední svačina

Kejvalová (2010, str. 28) uvádí, že bylo zjištěno, že 23 % dětí v šestých třídách základních škol vůbec nesvačí. Když děti svačí, jsou jejich favority bílé pečivo, salám, sladkosti nebo jen slazené sycené nápoje. Ovoce je na tom daleko hůře, pouze u 22 % dětí je pravidelnou součástí jejich svačiny.

Ideální dopolední svačinou je např.

- chléb nebo pečivo s rostlinným tukem, šunka, sýr, list hlávkového salátu, polníčku nebo řeřicha, plátek rajčete, okurky, ředkvičky,
- chléb nebo pečivo s pomazánkou (pažitková, pórková, tuňáková, celerová se šunkou),
- jogurt či kysaný jogurtový nápoj,
- ovocná přesnídávka, strouhaná mrkev s jablkem, rozinkami, ananasem nebo ořechy,
- ovoce a zelenina, může být jako příloha nebo ve formě míchaných salátů,
- občas něco sladkého, nejlépe připravené doma.

Zapomenout bychom měli na trvanlivé salámy, paštiky, kupované pomazánky, hamburgery, klobásy, párky, koblíhy, čokoládové tyčinky a oplatky.

Odpolední svačina by měla tvořit už jen 10 % energetického příjmu. Odpoledne a večer už bychom ji nemuseli stihnout využít a naše tělo by si ji uložilo do zásoby. Je proto vhodnější zaměřit se na potraviny, které mají nižší energetickou hodnotu a glykemický index. Zasyčení z nich déle vydrží a navíc organizmus nebude mít problémy s nadbytkem energie i při větším objemu jídla.

K odpolední svačině si často vystačíme pouze se zeleninou nebo méně sladkým ovocem (jablko, pomeranč). Záleží hodně ale na aktivitě dítěte. Pokud má dítě nějakou sportovní aktivitu, je možné zařadit k ovoci či zelenině ještě pečivo či např. müsli tyčinku nebo jogurt.

3.4 Potravinová pyramida

Potravinová pyramida je dobrým pomocníkem pro sestavování jídelníčku. Jedná se vlastně o doporučení týkající se výběru vhodných potravin a toho, jak často bychom je měli na svém talíři mít.

Bohužel neexistuje pro sestavení dětského jídelníčku žádná dětská potravinová pyramida, ale můžeme používat tu pro dospělé s tím, že je nutné vzít v úvahu odlišnosti výživy dětí a dospělých.

Pokud dítě sportuje nebo je jinak více fyzicky aktivní, je třeba, aby jedlo více než děti, které sedí u televize nebo u počítače. Musíme tedy nejen sledovat, ve kterém patře se potravina nachází, ale také množství a velikost porcí.

Kejvalové (2010, str. 21) potvrzuje, že neexistuje žádná dětská potravinová pyramida, neboť do žádného grafu nelze zobecnit vyvíjející se organismus ani to, jak je dítě více či méně fyzicky aktivní. Přesto je pyramida jakýmsi vodítkem toho, co by v jídelníčku mělo převažovat.

Nejčastěji by se v jídelníčku měly objevit ty potraviny, kterých je na obrázku nejvíce, tedy ty, které jsou v dolním „poschodí“. Čím je pak daná skupina potravin výše, tím méně jsou pro děti vhodné. Na vrcholu jsou pak ty, které bychom měli my i naše děti jíst spíše výjimečně.

Obecně pro všechna poschodí pyramidy platí, že potraviny, které jsou v rámci jednoho poschodí více vlevo, jsou vhodnější než ty, které jsou uprostřed nebo dokonce napravo.



Obrázek 1. Potravinová pyramida

Zdroj: <http://www.vyzivadeti.cz/zdrava-vyziva/potravinova-pyramida/>

3.5 Pitný režim

Člověk se skládá z velkého procenta z vody. V dospělém organismu je obsaženo 50 až 60 % vody, 75 % vody v organismu dětském.

Chrpová (2010, str. 94) uvádí, že zásobování organismu vodou je velmi důležité, protože veškeré biochemické reakce, které v organismu probíhají, probíhají ve vodném prostředí. Příjem vody by měl být přibližně 2,5 litrů za den. Toto množství získáme hlavně nápoji, pak potravou a kolem 350 ml denně získáváme tzv. metabolickou vodou, kterou tvoří buňky organismu ve finále metabolismu všech živin. Vodu vydáváme nejvíce močí, pak stolicí, potem a vydýcháním. Výdej vody by měl být v rovnováze s jejím příjmem.

Správně stanovit, jaký je dostatečný příjem vody pro děti, je závislé hlavně na jejich věku a tělesné hmotnosti. Čím je dítě mladší, tím má relativně vyšší spotřebu tekutin, a také mnohem citlivěji reaguje na nedostatečný přívod tekutin. Pitný režim by měl být během celého dne vyrovnaný.

Dětem od 10 do 13 let se doporučuje vypít 2,15 l tekutin za den, dětem ve věku od 13 do 15 let se doporučuje 2,45 l tekutin za den (www.vyzivadeti.cz).

Podle Mandžukové (2010, str. 39) potřebují děti v poměru k tělesné hmotnosti nejméně 3x více tekutin než dospělí. Pro konkrétní představu je zapotřebí na 1 kg tělesné hmotnosti a den u kojenců až 150 ml, u batolat až 130 ml, u čtyřletého dítěte 110 ml, školáka až 100 ml, u dítěte nad 10 let 40 ml a u dospělého 22 ml tekutin. Množství tekutin je závislé i na obsahu vody v potravinách, které dítě konzumuje.

Příjem dostatečného množství tekutin je nejen podle Mandžukové (2010, str. 40) důležitý pro látkovou výměnu a dobrou funkci ledvin, a tím i vylučování toxických látek, které v organismu vznikají. Je známo, že nedostatek vody v organismu může vést k únavě, nesoustředěnosti, k bolestem hlavy a nespavosti. Při nedostatku vody také vysychají sliznice dýchacích cest, a stávají se tak citlivější vůči infekcím a škodlivinám. U školních dětí bývá často zjišťován nedostatečný přívod tekutin během dne, zejména během dopoledne. To vede ke zvyšování nároků na práci ledvin a pokles duševní a fyzické výkonnosti u dětí. V průběhu dne se u nich může objevit únava, bolesti hlavy, vyčerpání nebo nepozornost ve škole. Je proto nezbytné dodávat dětem na svačinu dostatečné množství vhodného nápoje.

3.5.1 Vhodné nápoje pro děti

Úplně nejzdravějším nápojem je čistá voda. Bez obav ale mohou rodiče svým dětem dopřát pestřejší skladbu nápojů.

Podávat mohou vedle neperlivých stolních vod také vodou ředěné ovocné a zeleninové šťávy, nepříliš silné bylinkové čaje určené dětem k občasnému použití a ovocné čaje, které lze přisladit medem nebo ovocnou šťávou. V horkých letních dnech je pak podávaný vychlazený čaj osvěžujícím nápojem.

Vhodné jsou také 100% džusy naředěné kvalitní vodou v poměru 1–2 : 1.

Méně vhodné jsou pak tzv. nektary, které mají nízký obsah ovocného podílu a jsou doslazovány.

Vhodným doplňkem ke svačině, které však není nejlepším nápojem z hlediska pitného režimu, je mléko. Je energeticky vydatné, obsahuje řadu hodnotných látek, a proto ho

označujeme spíše jako potravinu. Pokud je ale dobře zchlazené a je např. v podobě ovocného koktejlu, má schopnost výborně uhasit žízeň.

Podle Mandžukové (2010, str. 24) potvrzují výzkumy zvýšený výskyt osteoporózy (řídnutí kostí) u osob, které již od dětství odmítají mléko a mléčné výrobky. Nejčastěji doporučená denní dávka pro zdravé děti by měla činit alespoň čtvrt litru mléka. Toto množství se u dětí ve věku 12 - 18 let doporučuje zvýšit až na půl litru denně, neboť se stoupajícím věkem se snižuje využitelnost vápníku z mléka.

3.5.2 Nevhodné nápoje pro děti

Většina nealkoholických nápojů, které jsou slazené cukrem, obsahuje tzv. prázdné kalorie, které sice dodávají tělu spoustu energie, ale žádné užitečné živiny.

Nadbytek sladkých nápojů může přispívat k problémům s nadváhou a k chorobám zubů a dásní, protože cukr obsažený ve slazených nápojích je rozkládán bakteriemi žijícími na zubech na kyseliny.

Pokud děti popíjí slazené nápoje dlouho, vzrůstá u nich riziko vzniku zubního kazu, protože se prodlužuje doba, po kterou jsou v ústech kyseliny, které rozrušují zubní sklovinu.

Dvořáková (1998, str. 202) uvádí, že typická plechovka Coca-coly o obsahu 330 ml obsahuje víc než sedm lžiček cukru.

Toto tvrzení dokládá i Chrpová (2010, str. 94), která píše, že množství cukru v jedné 1,5 litrové lahvi odpovídá přibližně 35 kostkám cukru, což přibližně odpovídá šesti kostkám cukru na čtvrtlitrový hrnek limonády.

Že k výrobě většiny limonád je potřebné nadměrné množství cukru, dokládá Cvrček (1999, str. 113), který popisuje výrobu širokého sortimentu limonád. Většina se vyrábí smícháním sodové vody s přírodními ovocnými a zeleninovými sirupy, cukrem a různými přísadami, jako jsou výtažky z bylin, kávy, čaje a coly, různá arómata či esence.

Limonády jsou podle Červeného a Červené (1994, str. 181) nezdravé nejen kvůli vysoké hladině cukru (dle něj asi dvacet kávových lžiček cukru na jeden litr), ale jsou škodlivé také proto, že obsahují kyselinu fosforečnou, kyselinu uhličitou a jablečnou. Kyselina jablečná v ovoci je prospěšná, ale extrahovaná destilací a izolovaná je škodlivá. Kyselina fosforečná poškozuje zubní sklovinu.

Navíc, jak je všeobecně známo, nadměrně slazené limonády vyvolávají spíše žízeň.

Podle Chrpové (2010, str. 94) také není vhodné pít neustále vody sycené oxidem uhličitým. Tento plyn se totiž ve vodě rozpouští, vzniká kyselina uhličitá, která má okyselující a i osvěžující účinky. Účinky bublinek, kromě toho, že dráždí žaludeční sliznici, jsou i částečně klamavé v tom, že prokrví sliznici, se kterou se kontaktují, do mozku se pak dostane informace, že organismus uhasil žízeň, přesto, že jsme vypili pouze malé množství syceného nápoje. Pokud tedy pijí děti nesycenou vodu, jsou jí schopny vypít najednou daleko větší množství, než sycené.

Nápoje sycené oxidem uhličitým mohou způsobovat i nadýmání.

K pravidelnému pití také nejsou vhodné čaje, které mají léčebné účinky, např. různé bylinné čaje.

Omezit by děti měly také konzumaci minerálních vod.

Podle Chrpové (2010, str. 94) by měly minerální vody sloužit jen jako doplněk k pitné vodě. Jsou ale velmi vhodné k doplňování minerálů při nadměrném pocení, například v létě nebo při sportu. Silně mineralizované vody je nutno střídat, protože každá obsahuje některý prvek (většinou sodík nebo hořčík, ale i jiné) ve výrazném přebytku. Doporučuje se jí vypít denně maximálně 0,3 litrů.

Mandžuková (2010, str. 41) dokonce uvádí, že Česká republika má jednu z největších spotřeb minerálních vod na světě, ale málo se ví, že jejich dlouhodobá konzumace je pro děti nevhodná a mnohdy zdravotně riziková. Jen k občasné konzumaci lze doporučit minerální vody se slabou mineralizací, např. Dobrá voda, Rajec, Aquila, Toma, Bonaqua, případně i Magnesii, která je bohatým zdrojem nezbytného hořčíku.

Pro děti nejsou vhodné ani light limonády a džusy slazené umělými sladidly, stejně jako sirupy s umělým sladidlem.

Vhodné nejsou ani nápoje obsahující kofein.

Tabulka 2. Skrytý cukr v nápojích

200 ml	KALORIE (kJ)	CUKR (g), (1 lžička = 5 g)
Coca-cola	360	21
dietní Coca-cola	3,8	žádný cukr
limonáda	176	11
dietní nápoj pomerančový	13	1
7UP	356	20
limetková šťáva	243	10
Mirinda	343	20
šípkový sirup	322	21
tonik	209	11
drcené pomeranče	151	10

Zdroj: Upraveno dle Dvořáková (1998, str. 202)

3.6 Výukové metody

Pojem „metoda“ znamená v obecném slova smyslu cesta nebo postup, který má člověka dovést k určitému cíli prostřednictvím přesně orientované činnosti. V didaktice se setkáváme s pojmem vyučovací metoda či metoda výuky.

Každý autor může výukovou metodu definovat různě.

Obst (2006, str. 72) chápe metodu výuky jako učitelem projektovaný model jeho činnosti, který se realizuje vzájemnou interakcí učitel – žák, při níž dochází k optimálnímu osvojení soustavy učiva žákem a k dosažení výukových cílů. Metoda výuky je tedy model činnosti učitele a žáků, směřující k dosažení cílů.

Horák (1991, str. 7) vymezuje výukové metody jako záměrný postup nebo způsob při uspořádání obsahu vyučování a učení jako činnosti učitele a žáků, které směřují k dosažení stanoveného výchovně vzdělávacího cíle, a to v soulase se zásadami organizace vyučování.

Pod pojmem vyučovací metoda chápe Skalková (2007, str. 181) způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům

Výukovou metodu vymezuje podobně také např. Maňák (2003, str. 23) jako uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů.

Termín výuková metoda je nutno odlišit od pojmu vyučovací metoda označující výukové aktivity učitele spojené s jeho osobitým pracovním stylem i od pojmu učební metoda, který je vyhrazen pro osvojovací postupy žáka.

Výukové metody patří podle Maňáka a Švece (2003) mezi základní didaktické kategorie. Výuková metoda nepůsobí izolovaně, ale pouze ve spojení s dalšími činiteli, jež průběh výuky ovlivňují a pomocí nichž učitel za využití výukových metod dosahuje výchovně-vzdělávacích cílů. Výukové metody plní funkci zprostředkování vědomostí a dovedností, funkci aktivizační, neboť pomocí nich učitel žáka motivuje a aktivizuje k činnosti, funkci formativní, protože dochází k formování žákovy osobnosti, funkci výchovnou a pro výuku nezbytnou funkci komunikační.

Metoda výuky by měla být taková, aby byl žák aktivní, aby ho učení zajímalo a těšilo. Spokojený má však být i učitel, i jemu má práce přinášet radost a pocit úspěchu. Nejdůležitější pro učitele je, aby vůbec uměl záměrně používat různé metody výuky a v případě potřeby je měnit. V žádném případě by neměl ustrnout na jednom rutinním stylu realizace metod výuky (Obst, 2006, str. 74).

Že by učitel měl mít dobrý přehled o výukových metodách potvrzuje i Maňák a Švec (2003). Důležité je, aby nezůstal ve své praxi jen u několika jemu nejvíce vyhovujících metod, aby neustrnul ve stereotypu nebo aby neupadl do „metodikaření“. Je třeba se vyvarovat i módních vln, kdy jedna metoda, byť při správné aplikaci velmi úspěšná, se stává brzdou a zátěží, je-li použita neadekvátně.

Zormanová (2012, str. 13) upozorňuje, že je při výuce také důležitá spolupráce mezi učitelem a žáky. Snahou učitele je totiž pomocí výukové metody vést žáka k určitému osamostatnění a vytvoření jeho osobitého stylu, což mu dále pomáhá při studiu. Proto by mělo být žákům na začátku každé vyučovací hodiny zřejmé, čemu se mají v dané hodině naučit a k čemu je jim daná látka potřebná. Tyto informace by měly zaznít na začátku vyučovací hodiny při seznámení s výchovně-vzdělávacím cílem vyučovací hodiny.

3.6.1 Klasifikace výukových metod

V literatuře nacházíme velmi mnoho různých klasifikací výukových metod a různí autoři zohledňují při klasifikaci výukových metod různá hlediska.

Např. Maňák a Švec (2003) dělí výukové metody celkem jednoduše do třech základních skupin:

1. Klasické výukové metody,
2. Aktivizující výukové metody,
3. Komplexní výukové metody.

Skalková (2007) uvádí komplexnější a mnohem rozvinutější třídění:

- A. Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický:
 - a. metody slovní,
 - b. metody názorně demonstrační,
 - c. metody praktické
- B. Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický:
 - a. metody sdělovací,
 - b. metody samostatné práce žáků,
 - c. metody badatelské, výzkumné, problémové.
- C. Charakteristika metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický:
 - a. postup srovnávací,
 - b. postup induktivní,
 - c. postup deduktivní,
 - d. postup analyticko-syntetický.
- D. Varianty metod z hlediska fází výchovně vzdělávacího procesu – aspekt procesuální:
 - a. metody motivační,
 - b. metody expoziční,
 - c. metody fixační,
 - d. metody diagnostické,
 - e. metody aplikační.
- E. Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační:
 - a. kombinace metod s vyučovacími formami,
 - b. kombinace metod s vyučovacími pomůckami.
- F. Aktivizující metody – aspekt interaktivní:
 - a. metody diskusní,
 - b. metody situační,
 - c. metody inscenační,
 - d. didaktické hry,
 - e. metody specifické.

Dle Obsta (2006, str. 72) třídíme výukové metody do tří tříd:

1. Metody informačně receptivní,
2. Metody problémové,
3. Metody výzkumné

3.6.1.1 Metody informačně receptivní

U informačně receptivních metod je podle Obsta (2006, str. 72) činnost učitele dána prezentací hotových poznatků a konstrukcí úloh, které vedou k vnímání a reprodukci. U těchto metod nemusí být učitel nutně zprostředkujícím činitelem, ale učivo může být předáváno knihou, filmem, televizí, videozáznamem nebo počítačovými technologiemi. Po žákovi je požadováno, aby pozorně poslouchal, pozoroval, pochopil a zapamatoval si předávané informace. Aktivita je přesunutá na učitele. Žák je aktivní pouze do té míry, že si osvojuje zadaný postup učení.

Patří sem přednáška, výklad, instruktáž, demonstrační výklad, rozhovor, řešení neproblémových úloh.

3.6.1.2 Metody problémové

Problémové metody vedou podle Obsta (2006, str. 73) k produktivní činnosti při osvojování učiva. Podstata těchto metod spočívá v tom, že učitel konstruuje pro určitý výukový cíl problémové úlohy, při kterých probíhá osvojování poznatků a zkušeností tvůrčí činností žáků. V problémových metodách je jistá rovnováha mezi činnostmi učitele a žáka.

Řadíme sem problémový výklad, řízenou diskuzi, demonstračně problémový výklad, didaktické hry.

3.6.1.3 Metody výzkumné

Výzkumné metody vedou ke kreativní činnosti při osvojování učiva.

Podstata těchto metod spočívá podle Obsta (2006, str. 73) v tom, že učitel konstruuje úlohy, které žáci řeší samostatně. Učitel úlohy připraví, žáci pozorováním, experimentováním, prací s literaturou shromažďují potřebná fakta, hledají a formulují

problém, nacházejí způsoby jeho řešení, realizují je, ověřují správnost řešení, zařazují novou vědomost do systému předcházejících vědomostí, případně je aplikují na řešení praktických úloh.

Patří sem samostatná experimentální a teoretická činnost, řešení badatelských úloh.

3.6.2 Kritéria pro volbu metod výuky

Při výběru a realizaci metod výuky by měl učitel dle Grecmanové a Urbanovské (2007, str. 108) respektovat zákonitosti procesu učení a uplatnění výchovně vzdělávacích zásad (např. aktivity, názornosti, individuálního přístupu a přiměřenosti, trvalosti, spojení teorie s praxí atd.).

Je žádoucí, aby zákonitosti procesu učení přiváděly učitele k přemýšlení o „správné“ volbě metod, které by žáky aktivizovaly a vedly je ke spolupráci i k ochotě pomoci druhému, aby jim také umožnily samostatnou práci a seberealizaci a respektovaly jejich zájmy, schopnosti atd.

Grecmanová a Urbanovská (2007, str. 108) uvádí, že závěry z výzkumů potvrzují, že žáci, kteří se aktivně zapojí do studia, dosahují lepších výsledků při standardizovaných testech, při testech čtenářských dovedností a z matematiky.

Jako další kritéria optimálního výběru metod, která by měl učitel zvážit, uvádí Grecmanová a Urbanovská (2007, str. 108):

- naplnění výchovně vzdělávacího cíle a obsahu výuky,
- časová přiměřenost,
- forma,
- prostorové možnosti a materiální vybavení,
- vlastnosti a schopnosti žáků i učitele,
- kolektiv žáků ve třídě,
- klima školy.

Vědecké výzkumy nás informují o tom, že volbu metod ovlivňuje také povaha učiva.

Rozhodující pro uplatnění metod ve výuce je rovněž čas. Z tohoto důvodu je nutné, aby učitel zvážil odlišnou časovou náročnost při realizaci různých metod.

Využití metod mohou ovlivnit i prostorové podmínky a materiální vybavení místností. Učitel musí dopředu vědět, zda bude prostor dostatečný, jestli půjde manipulovat se stoly a židlemi, bude-li mít k dispozici nástěnky a další pomůcky atd.

Pokud učitel přemýšlí o volbě adekvátní metody výuky, měl by vzít v úvahu i individuální zvláštnosti žáků, zvážit styly učení, uspokojení základních lidských potřeb, zdravotní stav, zabývat se specifiky kolektivu třídy (počet žáků, soudržnost, pohlavní struktura, atd.).

Zapomenout nesmí učitel ani sám na sebe. Při rozhodování o tom, jakou výukovou metodu použije, si musí zodpovědět pár otázek:

Např.: Mám dostatečné předpoklady pracovat se zvolenou metodou? Jaké jsou mé teoretické vědomosti a úroveň praktické přípravy, metodické dovednosti, osobní a temperamentní vlastnosti, zdravotní stav?

Souhlasím s názorem, který uvádí Grecmanová a Urbanovská (2007, str. 109), že není „dobrá“ ani „špatná“ metoda, ale záleží na tom, zda ji učitelé vhodně nebo nevhodně aplikují.

3.7 Aktivizační výukové metody

V poslední době se do českých škol stále více vrací postupy, které jsou zaměřené na přímou aktivní uvědomělou činnost žáků. O tyto postupy se dříve zajímal i jeden z nejvýznamnějších pedagogů všech dob Jan Amos Komenský, který se ve svých dílech zabýval právě problematikou učební aktivity a samostatnosti

Názvem „aktivizační metody“ jsou většinou označovány metody ve výuce, kdy je aktivita žáka zřetelně vidět, tzn., že je nejen myšlenková, ale projevuje se také chováním a konáním nebo alespoň větším objemem řeči žáka. Aktivizační metody kladou důraz také na samostatnou práci žáků a jejich spolupráci s učitelem, což vede k jejich vyšší participaci ve výuce. Primárním cílem těchto metod je přeměna pasivních žáků (posluchačů) v účastníky v učení, kteří se přímou zkušeností naučí mnohem více než při jednostranném použití tradičních frontálních výukových metod (Kotrba, Lacina, 2011).

Kotrba a Lacina (2011, str. 49) definuje aktivizační metody také jako postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce studentů, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů.

Zormanová (2012, str. 16) neuvádí přesnou definici aktivizačních výukových metod, ale charakterizuje je jako metody výuky, které jsou založeny na řešení problémových situací ve vyučování a problémových úloh. Tyto metody působí na žáky stimulačně a podporují rozvoj tvořivého myšlení.

Obvykle se za aktivizační metody označují: diskuse, výukové hry (interakční, situační, inscenační), projektová metoda, metody uvnitř skupinové práce jako je např. badatelská metoda, metody zkušenostního učení (zážitkové pedagogiky) aj. (Maňák, Švec 2003)

Zajímavý je také názor Horáka (1991, str. 11), že o žádné z didaktických metod nemůžeme říci předem, že je nebo není aktivizující. V podstatě každá didaktická metoda, je-li správně a ve vhodném okamžiku užitá, může podle něj svým způsobem přispívat k aktivizaci učebních činností žáků i jejich výsledků. Platí to i o těch metodách, jimž byla až dosud vytýkána monotónnost, stereotypnost, šablonovitost, a z toho plynoucí následná pasivita žáků. Tedy i například slovní monologické metody mohou za určitých předpokladů účinně aktivizovat a neměli bychom se jich zbavovat.

Kotrba a Lacina (2011, str. 41) uvádí, že z různých neoficiálních průzkumů vyplývá, že aktivizační metody výuky ve své učitelské praxi využívá mnoho pedagogů. Někteří však ani netuší, že se řadí právě do této kategorie.

Z aktivizačních metod pedagogové nejčastěji využívají různé didaktické hry typu vědomostní kvíz, křížovka, otázkové hry, které slouží nejen k pobavení studentů, ale rovněž k upevnění probraného učiva. Dále se velice často uplatňuje projekce tematicky zaměřených filmových ukázek, které mohou, ale nemusí být doplněny učitelským komentářem a závěrečným shrnutím.

Pedagog si ale většinou osvojí jen pár vyučovacích metod a ty neustále opakuje (v případě různých předmětů na různá témata).

Aktivizační metody mají za cíl především změnit způsob vyučování a „oživit“ jej, vycházejí z aktivní práce žáků. U žáků rozvíjejí spoustu dovedností, jakými jsou např. umět se učit, být tvořivý, umět řešit problémy, umět účinně komunikovat s lidmi, zacházet s technikou, umět spolupracovat, být tolerantní k jiným, respektovat svá práva i práva ostatních atd.

Pokud používáme při výuce aktivizační metody, měli bychom si uvědomit, že pomocí aktivizačních metod by mělo být při výuce dosaženo stejného efektu jako při klasickém výkladu.

Při jejich realizaci ve třídě se ale můžeme setkat s různými překážkami, které shrnuje Zormanová (2012, str. 38).

Jsou to:

1. neukáznění žáci,
2. žáci bez motivace k učení,
3. nedostačující intelektová úroveň žáků apod.,
4. pedagogové přetížení mnoha povinnostmi.

3.7.1 Nevýhody aktivizačních výukových metod

Pokud zvažujeme možnost použít ve výuce aktivizační metody, můžeme při jejich výběru narazit na dvě nevýhody jako je čas a náročné učivo.

Na realizaci aktivizačních metod ve výuce totiž mnohdy potřebujeme více času než při klasické výuce, a proto by měly tvořit převážně doplňkovou formu vyučování.

Musíme si uvědomit, že některé metody nejsou časově náročné jen z hlediska realizace ve třídě (jedná se např. o metody velice rozsáhlé, určené pro celou vyučovací hodinu, někdy i více vyučovacích hodin), ale především tvorba těchto aktivizačních metod je náročnější na didaktické zpracování i na přípravu ze strany učitele.

Klasický způsob výuky je z hlediska nároků na čas méně náročný. Naproti tomu vyučování pomocí aktivizačních metod představuje zábavnější formu vyučování, avšak jak již bylo řečeno, vyžaduje většinou také mnohem více času.

Dalším problémem u aktivizačních metod může být občas jejich použitelnost. Při výběru aktivizačních metod si musíme uvědomit, že je nemůžeme použít

pro veškeré učivo. Např. při výuce cizích jazyků je pro výklad pravidel gramatiky mnohem efektivnější a výhodnější využít klasický výklad.

Aby měly aktivizační metody ve výuce patřičný výsledek, musí učitel u žáků vzbudit kladný postoj k učebním činnostem. U žáků musí být přítomná snaha a aktivita, učitel je musí k činnosti „nabudit“. Zároveň si ale musí uvědomit, že ne všechny metody se žákům zalíbí napoprvé a že opakování stále stejné metody nebude žáky dlouho bavit. Způsob vedení výuky pomocí aktivizačních metod také nemusí vyhovovat všem žákům. Z těchto důvodů je v některých případech vhodnější učit pomocí klasického výkladu.

3.7.2 Výhody aktivizačních výukových metod

Velkým přínosem aktivizačních metod je dle Kotrby a Laciny (2011, str. 48) změna vztahu mezi pedagogem a studenty. Pedagog se ve výuce vedené pomocí aktivizačních metod nevzdává své dominantní role ve třídě, pouze dává větší prostor studentům k jejich seberealizaci a rozvoji.

Velkou výhodou aktivizačních metod je naučení se spolupráce s ostatními. V praxi totiž úkoly studenti často řeší formou práce v projektových týmech a této spolupráci se učí při řešení nejrůznějších problémových úloh.

Studenti při výuce aktivizačními metodami nezískávají jen dovednosti odborné, ale především sociální, které jsou důležité jak v pracovním, tak osobním životě. Mezi tyto sociální dovednosti patří např. rozvoj komunikace, sebe prezentace a argumentace.

Pomocí aktivizačních metod může učitel zprostředkovat studentům nudné téma zajímavým.

3.7.3 Dělení aktivizačních výukových metod

Aktivizační metody lze dělit dle Kotrby a Laciny (2011, str. 52) pomocí různých hledisek, např.:

- *náročnosti přípravy* (času, materiálového vybavení, pomůcek nutných pro realizaci),
- *časové náročnosti samotného průběhu ve výuce,*

- *zařazení do kategorií* (hry, situační, diskusní, inscenační metody, problémové úlohy,...),
- *účelu a cíle použití ve výuce* (k diagnostice, opakování, motivaci, nové formě výkladu, odreagování,...).

Klasicky dělíme aktivizační metody do pěti kategorií:

- problémové vyučování,
- diskusní metody,
- situační metody,
- inscenační metody,
- hry.

Toto dělení do pěti kategorií potvrzuje např. Maňák a Švec (2003).

Stejně dělení popisuje také Kotrba a Lacina (2007, str. 98). K těmto pěti kategoriím ale řadí i metody speciální, kam patří ty metody, které není možno přiřadit k žádné z předchozích skupin, popř. jsou kombinací několika přístupů najednou.

3.7.4 Problémové vyučování

Problémové úlohy tvoří základ všech aktivizačních metod. V každé z nich se řeší určitý problém, který je pomocí aktivizační metody různě pojat, zpracován a řešen.

Podstatou problémového vyučování je aktivita studentů, produktivní myšlení a samostatnost.

Student si při řešení jakéhokoli problému musí nejdříve uvědomit, jaké informace potřebuje k jeho vyřešení (které má k dispozici a které mu k vyřešení ještě chybí), a jak lze chybějící údaje zjistit (např. dotazem na učitele nebo ze své vlastní zkušenosti, případně studiem odborné literatury). Zjištěné informace by potom měl využít při samotném řešení problému (Kotrba a Lacina, 2007, str. 99).

Řešení problémových situací ve vyučování rozděluje Kotrba a Lacina (2007, str. 100) do několika postupných fází:

- vytvoření problémové situace,

- analýza problémové situace,
- formulace problému,
- řešení problému,
- verifikace řešení,
- zobecnění postupu řešení problému.

Na základě způsobu řešení dělíme problémové úlohy na skupinové řešení problému a individuální řešení problému.

Při skupinovém řešení problému zpracovávají studenti stejný problém ve skupinkách a následně zástupci jednotlivých skupin prezentují v plénu svá řešení. Na závěr provede učitel shrnutí všech řešení a přístupů.

Pokud mají žáci řešit problém individuálně, je problémová úloha zadána každému žákovi samostatně a tento problém musí také samostatně vyřešit.

Dle Kotrby a Laciny (2007, str. 101) patří do problémového vyučování tyto metody:

- analýza případové studie,
- metody heuristické,
- metoda černé skříňky,
- metoda konfrontace,
- metoda paradoxů,
- úloha samostatně sestavovaná, kam patří práce s textem, volné psaní, tvorba myšlenkových map a písemné práce,
- úloha na předvídání.

Cílem těchto metod je vytvořit dovednost řešit problémy, zaujímat k nim nějaké stanovisko a umět se podělit se svými názory s ostatními žáky.

3.7.5 Metody diskusí

Diskusní metody patří dle Kotrby a Laciny (2007, str. 122) mezi metody dialogické. Jejich primárním cílem je naučit studenty komunikovat navzájem mezi sebou, vyjadřovat své myšlenky, pocity, ale také vnímat ostatní a umět jim naslouchat. Vedlejším efektem těchto metod je utužení kolektivu.

Při využití diskusních metod by mělo docházet k aktivnímu zapojení všech žáků do živého dialogu, besedy či debaty na dané téma. Žák se díky nim naučí formulovat otázky, ústně vyjadřovat své myšlenky, konfrontovat své názory s názory jiných lidí, hledat argumenty pro obhajobu svého stanoviska, pochopit myšlenky druhých lidí a respektovat odlišné názory (Maňák a Švec, 2003).

Tato forma metod je postavena na slovní interakci mezi učitelem a žákem nebo mezi žáky navzájem. Jejich podstatou je otázka a odpověď. Učitel klade žákům otázky nebo na ně odpovídá, ale především vede žáka k formování správného závěru. Od žáka se očekává, že bude aktivním partnerem. Učitel zase musí dbát na to, že diskuse má mít určité hranice. Učitel např. nesmí dopustit, aby byl v jejím průběhu někdo zesměšněn nebo parodován.

Velký význam dialogické metody vidí Petty (2008, str. 163). Tato metoda učí žáky samostatně uvažovat a umožňuje získávat kvalitní, široce aplikovatelné intelektuální dovednosti. Bez této metody by podle něj nebylo možné dospět ke skutečnému porozumění ani rozvíjet další duševní schopnosti vyššího řádu.

Diskusních metod metody existuje celá řada a mezi nejznámější patří podle Kotrby a Laciny (2007, str. 127):

- brainstorming,
- brainwriting,
- carousel (kolotoč),
- snowballing (sněhová koule),
- diskuse ve spojení s přednáškou,
- řetězová diskuze,
- diskuse na základě tezí,
- diskuse jako samostatná vyučovací jednotka,
- panelová diskuse,
- diskuse v malých skupinách,
- Philips 66,
- Hobo metoda,
- metoda cílených otázek,
- debata.

Mezi nejznámější a nejvíce používané diskusní metody v praxi patří bezesporu brainstorming, který bývá využíván jak pro výukové, tak pro mimoškolní účely.

Brainstorming bývá označován také jako „burza dobrých nápadů“ nebo „konference dobrých nápadů“.

Jak uvádí Obst (2006, str. 81), bývá brainstorming ve světě docela běžně užíván při řešení komplexních problémů z oblasti výroby, techniky, vynálezectví, ekologie, medicíny, společenských vztahů apod. S úspěchem je ale využíván ve výchově a vzdělávání především dospělých. Jeho základní principy jsou ale použitelné i ve výuce dětí a mládeže.

Při brainstormingu mají žáci ve vymezeném čase heslovitě napsat do sešitu, na papír nebo na tabuli všechno, co je napadne k danému tématu. Nemusí to být jen obecně platná fakta, uvádějí se i pocity, domněnky, otázky, na které by rádi znali odpověď. Pokud chtějí, mohou si nápady nakreslit. Myšlenky se nekritizují. Po uplynutí času vymezeného na aktivitu se vytřídí všechno nevhodné. Z údajů, které zůstávají, se formuluje odpověď. Může k tomu dojít až na konci vyučovací hodiny. Brainstormingem mohou pracovat jednotlivci, dvojice nebo celá třída (Grecmanová, Urbanovská, 2007, str. 81).

Horák (1991, str. 48) potvrzuje, že brainstorming lze použít ve vyučování, i když ale nepůjde o příliš časté případy jeho využití. Dá se použít pro stimulaci, oživení, osvěžení, diagnostiku nebo jen určitou sondáž, rychlé zjištění veřejného mínění či informovanosti. Samozřejmostí zůstává, že brainstorming předpokládá určitou úroveň vědomostí, dovedností a zkušeností účastníků z oblasti diskuse.

Kotrba a Lacina (2007, str. 127) doplňuje, že brainstorming lze využít i pro mimo výukové účely. Hodí se např. do třídnických hodin při vymýšlení tématu tabla maturantů, sloganu na maturitní stužku, návrhy tematicky zaměřeného posledního zvonění nebo při výběru a plánování školního výletu.

Dle Sitné (2009) rozvíjí brainstorming tyto klíčové kompetence:

- *kompetence k řešení problémů* – intenzivní soustředění na zadané téma, tvorba asociací a odvozování souvislostí v rámci stanoveného tématu, návrhy řešení problémů,

- *kompetence komunikativní* – přesné a výstižné vyjadřování, užívání kultivovaného verbálního projevu, aktivní naslouchání, respektování pravidel komunikace ve skupině,
- *kompetence personální a sociální* – zvyšování sebevědomí studentů, posilování sounáležitosti se skupinou, rozvoj pozitivního třídního klimatu.

3.7.6 Metody situační

Situační metody bývají založeny na vhodné, přehledné a řešitelné problémové situaci. Jedná se o modelové situace vycházející ze skutečných událostí, které je třeba vyřešit. Studenti přitom ke konkrétní události nemají dostatek informací. Vyzkouší si tak své chování v simulované situaci a budou lépe připraveni na to, až se do ní dostanou ve skutečnosti. Různá navrhovaná řešení se poté diskutují ve skupině. Problémová úloha má zpravidla více řešení a často vyžaduje komplexní přístup a vědomosti z různých předmětů.

Studentům může být situace zprostředkována dle Kotrby a Laciny (2007, str. 142) např.:

- *textovou podobou* (příběh, popis konkrétní situace, odborný článek nebo úryvek z knihy),
- *audio ukázkou* (nahrávka rozhovoru, analýza hudební skladby, ukázka poezie, namluvený příběh, popis konkrétní situace),
- *video ukázkou* (profesionální, odborně zaměřené filmy, zahrané scény z firemního prostředí, divadelní ukázky, reklamy, firemní prezentace),
- *počítačovou podporou* (situaci lze zprostředkovat pomocí webových stránek, které mohou obsahovat text, fotografie, krátká videa nebo zvukové ukázky, prezentace v PowerPoint, výukové programy, případně některé formy elearningu).

Situační metody bývají nejčastěji zprostředkovávány studentům v textové podobě. Jedná se totiž o nejjednodušší způsob.

Situační metody tedy zachycují problém v daném okamžiku. Při jejich řešení by studenti měli shromáždit co nejvíce dostupných informací a na jejich základě stanovit příčiny vzniku problému a navrhnout opatření, která vyřeší současný stav.

Cílem je vypracovat alternativní řešení a stanovit preventivní opatření.

Nejčastěji rozdělujeme situační metody podle jejich zaměření do několika skupin, a to na:

- rozborové metody,
- metody konfliktních situací,
- metody incidentu,
- metody postupného seznamování s případem,
- bibliografické metody.

Takovéto dělení uvádí Maňák (2003) i Kotrba a Lacina (2007, str. 144).

3.7.7 Metody inscenační

Inscenační metody používal ve své výuce už Jan Amos Komenský. Jsou to metody, které můžeme označit jako metody hraní sociálních rolí.

Během svého života plní každý člověk určité sociální role jako např. dcera, matka, kamarádka, studentka, nadřízená nebo členka výtvarného kroužku. V rámci těchto sociálních rolí ovlivňujeme okolí a okolí ovlivňuje nás.

Podstata inscenačních metod tedy spočívá v hraní rolí a případném ztotožnění se s přidělenými rolemi. Účastníci inscenací se musí vžít do zadaných sociálních rolí a zaujmout správné postoje, které mohou být závislé na předchozích zkušenostech, schopnostech a postojích.

Podle Koláře a Šikulové (2007) mají inscenační metody blízko k didaktickým hrám a dramatizaci. Simulují se určité situace, které mohou v životě nastat. Jde o emotivní prožitky, získávání postojů a osvojení vhodných způsobů reagování v určitých životních situacích. Scénář může vytvořit buď pedagog, nebo studenti.

K výhodám využití inscenačních metod při vyučování patří vysoká aktivita žáků, při které se žáci učí samostatnosti a dochází k rozvoji jejich komunikativních dovedností. Žáci se jako přímí účastníci naučí mnohem více tím, že si danou roli zahrají a vyzkouší.

Nevýhodou použití inscenačních metod je vysoká náročnost na přípravu, čas a někdy stud a neochota žáků vyzkoušet si určitou roli.

Inscenační metody se dají použít jak na základní škole, kdy si žáci zdokonalují své komunikativní a sociální dovednosti, formují názory a postoje, tak na střední škole, kde jsou potřebné např. profesní znalosti.

Velký význam má inscenace např. při rozboru literárních děl nebo při výuce cizích jazyků, kdy si žáci nacvičují scénky z běžného života, nákupy, cestování, návštěvu divadla, kina nebo restaurace.

Podle Kotrby a Laciny (2007, str. 149) vychází základní rozdělení inscenací ze způsobu a účelu jejich použití:

- umělecké (divadelní a estrádní inscenace),
- psychosociální (sociodramata),
- terapeutické (psychodramata),
- výchovně vzdělávací, které tvoří základ inscenací pro použití ve výuce.

Podle náročnosti, zkušenosti studentů s inscenacemi a počtu zapojených studentů do hraní sociálních rolí lze inscenační metody dělit na:

- strukturní inscenace,
- nestrukturní inscenace,
- mnohostranné hraní rolí.

Při strukturované inscenaci znají dle Horáka (1991, str. 85) všichni účastníci popis výchozí situace, ale jen „herci“ dostanou popis s charakteristikou role a s udáním cíle. Role se však nepřesňuje do všech podrobností, jak je tomu v divadle, naznačuje se jen její pojetí.

Pokud použijeme nestrukturní inscenaci, je aktérům určena jen výchozí situace, aniž dostanou popis a charakteristiku úlohy či jiné pokyny. Výchozí situaci sdělí učitel také účastníkům, kteří nehrají.

Je-li při strukturní inscenaci třeba tří aktérů, může se skupina, např. o 28 účastnících, rozdělit na osm podskupin hrajících a čtyřem svěříme roli pozorovatelů. V takovém případě v podstatě hrají roli všichni a tuto inscenaci nazýváme mnohostranné hraní rolí.

Do inscenace mohou být ale zapojeni i všichni studenti a každý může hrát svou roli, pokud není skupina až tak velká a každý hráč může zastat svoji roli.

3.7.8 Didaktické hry

Hru lze obecně definovat jako soubor seberealizačních aktivit jedinců nebo skupin, které jsou vázány danými, předem domluvenými pravidly a jejichž primárním cílem není ani materiální zájem, ani užitek (Kotrba, Lacina, 2007, s. 94).

Význam použití her jako aktivizačních metod ve výuce se nabízí u dětí různého věku. Hra může být pro žáky jen pobavením, rozptýlením nebo odreagováním, ale může mít také výukové účely.

Ve vyučování bývají nejčastěji využívány tzv. didaktické hry a soutěže, které jsou založeny na řešení problémových úloh a situací. Bývají vhodné především pro účely motivace, opakování a procvičování učiva, neměly by však nahrazovat samotný pedagogův výklad.

Průběh a výsledek her ve škole je závislý na zkušenostech pedagoga, který hru řídí a dbá na to, aby byla dodržována předem stanová herní pravidla. Ještě před použitím hry ve výuce by měl učitel v přípravné fázi vyučovací hodiny posoudit, jestli je hra vhodná pro konkrétní výchovný a vzdělávací cíl, jestli je přiměřená věku žáků a jejich možnostem.

Didaktické hry zvyšují u žáků zájem o učení, umožňují jim rozvíjet fantazii, podporují tvořivost, rozvíjejí komunikační vlastnosti, schopnost vyjádřit svou myšlenku, naučit se ctít pravidla hry.

Vyučujícímu může sice příprava her včetně výroby pomůcek, promyšlení organizace a realizace ve vyučovací hodině zabrat poměrně hodně času, domníváme se však, že se mu věnovaný čas vyplatí.

Metodickou přípravu k začlenění didaktických her do výuky shrnuje Kotrba a Lacina (2007, str. 117) takto:

- *vytyčení cílů hry* (kognitivních, sociálních, emociálních),

- *diagnóza připravenosti studentů* (potřebné vědomosti, dovednosti, zkušenosti, přiměřená náročnost hry),
- *ujasnění pravidel hry* (jejich znalost studenty, upevnění, případně jejich obměna),
- *vymezení úlohy vedoucího hry* (který má na starosti řízení a hodnocení výsledků hry, svěřením této funkce studentům je možné, až získají zkušenosti),
- *stanovení způsobu hodnocení* (diskuse, otázky subjektivity),
- *zajištění vhodného místa* (uspořádání místnosti, úprava terénu),
- *příprava pomůcek, materiálu, rekvizit* (možnosti improvizace, vlastní výroba),
- *určení časového limitu hry* (rozvrh průběhu hry, časové možnosti účastníků),
- *promyšlení případných variant hry* (možné modifikace, iniciativa žáků, rušivé zásahy).

Didaktické hry dělíme podle délky trvání na krátkodobé (trvajících i jen několik minut) a dlouhodobé (do této kategorie patří například ekonomické hry trvajících i celý školní rok).

Horák (1991, str. 149) doplňuje, že při ekonomických hrách se zpravidla pracuje v několika menších skupinách, v delších časových úsecích (několik dní až měsíců) s využitím nezbytné dokumentace a techniky. Tyto se používají především ve výcviku specialistů a vedoucích pracovníků na vyšší úrovni řízení. Účastníci se cvičí v poznávání složitých systémů, rozhodování se zřetelem k různým kritériím, tvorbě strategií a taktik.

Obecné dělení her je založeno na míře interakce mezi hráči, případně herními týmy. Lze je rozdělit, a to na:

- *neinterakční hry*, kdy každý hráč hraje sám za sebe, výsledek tedy není závislý na spolupráci a vzájemném ovlivňování jednotlivých hráčů,
- *interakční hry*, kdy hráči na sebe vzájemně působí (vědomě i nevědomě, záměrně i nezáměrně), komunikují, dorozumívají se a svým jednáním a postupy se ovlivňují (Kotrba a Lacina, 2007, str. 119).

Do neinterakčních her řadíme různé křížovky, kvízy, přesmyčky, vědomostní a diagnostické testy, otázkové hry, pexeso, doplňovačky, slepé mapy, deskové hry s úkoly, domina, šifrované texty, skrytá slova a další.

Při interakčních hrách reagují žáci na tahy svých protivníků a přizpůsobují své chování okamžité herní situaci. Příkladem může být simulace tržních vztahů, snaha o vzájemnou kooperaci hráčů při řešení zadaného problému, simulace bitev nebo mohou hrát hráči proti neviditelnému protivníkovi, což bývá počítač, který zpracuje výsledky.

3.7.9 Metody speciální

Do této kategorie patří všechny metody, které nelze zařadit do předchozích uvedených kategorií.

Kotrba a Lacina (2007, str. 155) sem řadí např.:

- balík došlé pošty,
- cvičení ve vnímavosti,
- projektovou výuku,
- icebreaks.

Metoda balík došlé pošty se snaží simulovat situaci zařazení žáka do pracovního procesu. Žák musí vědět, ve které funkci se nachází a co je jeho úkolem a cílem. Může se jednat o manažera velké firmy, sekretářku, ředitele školy,... V krátkém čase žák třídí podle svého uvážení tzv. balík došlé pošty. Na stole má papíry obsahující např. různé zprávy, povinnosti, úkoly, normy, pracovní vzkazy, naléhavé zprávy, telefonáty, dopisy, připomínky a jeho úkolem je uspořádat je podle důležitosti a priorit. Od činností, které by měl vyřídit ihned až po ty méně důležité.

Metoda cvičení ve vnímavosti se používá spíše na vícedenních seminářích a kurzech. Jejím cílem je připravit vedoucí pracovníky pracovat ve skupině a dokázat ji efektivně vést, měla by je zbavit dosavadních špatných návyků a postojů.

Projekt vymezuje Maňák (2003, str. 168) jako komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu.

Projektová výuka může mít mnoho podob, např. výstava výrobků, modelů, kreseb, fotografií, vytváření časopisu či návrhu a realizace projektového záměru (například tzv. fiktivní firma).

Maňák (2003) shrnuje průběh řešení projektu:

1. *Stanovení cíle projektu* – má motivační funkci pro studenty, kteří by se měli s cílem ztotožnit.
2. *Vytvoření plánu řešení* – spočívá v přesném odhadu materiálu, kalkulaci nákladů, odpovědnosti, plánu prací a způsobu prezentace výsledků. Plán řešení projektu by měl být veřejně přístupný, aby byla umožněna jeho kontrola.
3. *Realizace plánu* – uskutečnění všech aktivit pro dosažení očekávaných výsledků (vyhledávání informací, zajišťování materiálu, provádění pozorování, měření, organizace exkurzí, interview, pořizování dokumentace, přepracování neúspěšných akcí).
4. *Vyhodnocení projektu* – zahrnuje sebekritiku, objektivní posouzení přínosu jednotlivých řešitelů, zveřejnění výsledků projektu a seznámení veřejnosti s výstupy projektu.

Pod metodami s názvem „**Icebreaks**“ se skrývají metody, které mají „prolomit ledy“. Cílem je nastartovat učební proces, aktivizovat studenty, případně prolomit ledy mezi pedagogem a studenty, odstranit psychické zábrany, uvolnit napětí a vytvořit přátelskou atmosféru. Nejsou náročné na přemýšlení, nevyžadují znalosti a vědomosti.

Můžeme je uplatnit např. ke vzájemnému seznámení žáků na začátku školního roku.

Dále si popíšeme tři lehce použitelné aktivizační metody, které se dají využít ve výchově ke zdraví, což jsem si ověřila při mé pedagogické praxi.

Metoda zpřeházené věty

Tato metoda spočívá v tom, že učitel rozdá jednotlivcům nebo dvojicím obálky, ve kterých je na ústřížky rozstříhaný text. Může se jednat o umělecký nebo odborný text

a rozdělen může být po větách nebo např. odstavcích. Úkolem žáků je přečíst si ústřížky a poskládat je tak, aby jejich sled dával smysl. Poté se seznámí důkladně s původním nerozstříhaným textem.

Touto aktivitou se rozvíjí schopnost pro systematické a logické uspořádání informací. Aby žáci mohli text poskládat, musí informace (myšlenky) analyzovat, srovnávat, hledat souvislosti. Vyžaduje to i účast procesů tvořivého myšlení.

Metoda zpřeházené věty také usnadňuje zapamatování si informací, které tvoří text. Důvod je jasný. Žáci si nejdříve opakovaně čtou myšlenky na ústřížcích. Potom si několikrát procházejí svůj návrh. Seznamují se s původním textem a zase se vrací ke své tvorbě atd.

U odborného tématu (např. pracovního postupu) usilujeme o co největší přiblížení se původnímu materiálu. V případě, že se jedná o umělecký text, upřednostňujeme tvořivost a vítáme smysl pro originalitu. Grecmanová (2007, str. 77).

Myšlenková mapa

Učitel napíše do středu tabule nebo na list papíru pojem, otázku, konstatování a tento pojem zakroužkuje. Poté vyzve žáky, aby zapisovali do prostoru kolem kroužku všechno, co je napadne k pojmu, otázce či konstatování. Může se jednat o pojmy, asociace, otázky atd. Tato sdělení dá také do kroužku a spojí je čarou s hlavním pojmem. Pokud spolu nějak souvisejí dílčí nápady, je možné čarami naznačovat také vztahy mezi nimi.

Myšlenkovou mapu považujeme za prostorově a graficky uspořádaný brainstorming. Dle Grecmanové (2007, str. 85) vyhovuje tato metoda více žákům s lepší prostorovou orientací a rozvinutou schopností verbálně se vyjadřovat.

Pokud žáci tvoří myšlenkovou mapu poprvé, je lepší, když postupují způsobem uvedeným výše, tzn., že spolupracují s učitelem a myšlenkovou mapu kreslí na tabuli. V případě, že již postup znají, mohou pracovat jako jednotlivci, ve dvojicích nebo skupinách.

Myšlenkové mapy jednotlivců zobrazují znalosti a myšlení žáka. Tvorba myšlenkové mapy dvojicí, skupinou nebo celou třídou zase dle Grecmanové (str. 2007, str. 86)

rozvíjí schopnost spolupráce, tolerance, odpovědnosti za názor, adekvátního prosazení myšlenky před kolektivem atd.

Práci s myšlenkovou mapou může učitel pojmout různě. Nadiktuje žákům pojmy a požaduje, aby je zpracovali do myšlenkové mapy. Nebo po přečtení textu mají žáci za úkol heslovitě přepsat hlavní údaje do myšlenkové mapy. Postup může být i opačný. Učitel předloží žákům myšlenkovou mapu a požaduje, aby podle ní napsali text. Při zkoušení dobře poslouží částečně zaslepená myšlenková mapa. Žáci do ní doplňují některé chybějící vztahy nebo asociace.

Dialog a dramatizace

Dramatizací si podle Skalkové (2007) osvojují žáci spolu s vědomostmi i schopnosti komunikační, organizační a intelektuální. Žáci se učí vystupovat před ostatními, ztrácejí ostych před veřejností.

Metody dramatické výchovy orientované na osobnostní rozvoj dětí se zaměřují například na řešení konfliktů ve skupině, sociální komunikaci, sebepoznání a sebeúctu, identitu, sociální role, sociální normy a vztahy mezi učitelem a žákem.

3.8 Návrh vlastních aktivizačních metod

V této kapitole popisují vlastní aktivizační metody, které jsem použila při aplikaci aktivizačních metod ve výuce.

3.8.1 Téma - Zdravá výživa

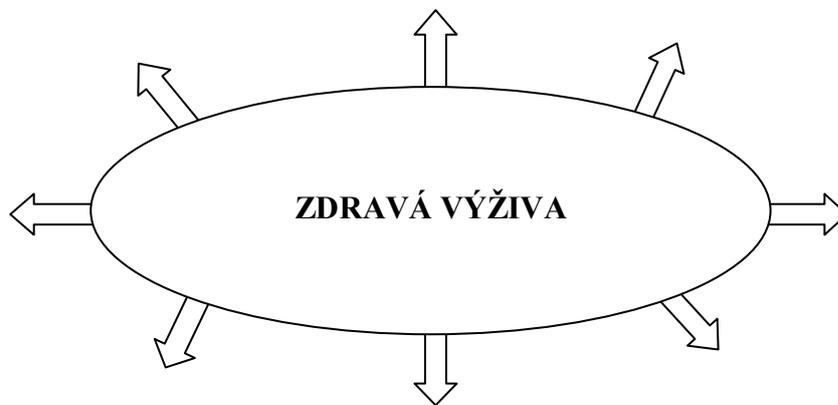
Použitá metoda: Myšlenková mapa

Pomůcky: sešit, psací potřeby, křída, tabule

Časová náročnost: 5 - 10 minut

Postup:

Žáci mají za úkol překreslit si do sešitu tvar myšlenkové mapy z tabule. Jejich úkolem bude vymýšlet co nejvíce pojmů, které je napadnou ke spojení slov „Zdravá výživa“. Vyučující může uvést pár příkladů pro lepší pochopení žáků. Následně dostanou žáci dostatek času, aby do sešitu zaznamenali vše, co je k tomuto pojmu napadá. Řešení je pak společně prováděno na tabuli. Vyučující vyzve žáky, aby se hlásili, a jednotlivé nápady k tomuto pojmu chodí postupně psát na tabuli, nápady žáků ihned učitel hodnotí a vysvětluje jejich správnost či nevhodnost.



Obrázek 2. Zdravá výživa

3.8.2 Téma – Zdravá výživa - potravinová pyramida

Použitá metoda: Skládankové učení

Pomůcky: obálka s nastříhaným textem, sešit, psací potřeby

Časová náročnost: 10 – 15 minut

Postup:

Žáci budou pracovat ve dvojicích. Každá dvojice dostane do lavice jednu obálku s nastříhaným textem, který vysvětluje, co je to potravinová pyramida. Žáci mají za úkol přečíst si jednotlivé papírky s textem a snažit se je seřadit tak, jak správně patří za sebe. Správnost řešení je následně kontrolována společnou četbou. Vyučující vždy vyvolá jednoho žáka a ten nahlas přečte postupně jednu část textu. Na závěr vyučující přečte celý text pro kontrolu ještě jednou. Po správném složení a kontrole mají žáci za úkol přepsat si do sešitu barevně vyznačený text.

Text:

Potravinovou pyramidu sestavili odborníci na výživu jako názornou pomůcku k tomu, abychom se co nejsnadněji orientovali ve světě výživových doporučení.

Potravinovou pyramidou se rozumí uspořádání potravin podle toho, jak bychom je měli jíst nejčastěji. Potravinová pyramida se skládá ze šesti potravinových skupin, které jsou rozděleny do čtyř podlaží. U každé potravinové skupiny jsou uvedeny druhy potravin, které sem patří.

Obecně platí, že v největším množství a nejčastěji máme jíst potraviny umístěné v dolní části pyramidy, zato ty na vrcholu jen výjimečně. Směrem zleva doprava v rámci jednoho „patra“ pyramidy jsou potraviny řazeny podle toho, které jsou pro zdravou výživu vhodnější; přednost bychom měli dávat potravinám umístěným vlevo před těmi uprostřed nebo vpravo.

Přízemí pyramidy je postaveno z potravin, které bychom měli jíst co nejčastěji. Měly by tvořit základ toho, co jíme. Proto základna.

Když pak stoupáme postupně do vyšších podlaží, nacházíme v nich ty potraviny, které bychom měli zařazovat do jídelníčku méně a méně a méně... prostě co nejméně.

A když se vyškrábeme až na vrchol, nemáme už sílu na to, abychom cokoli snědli, a to je dobře. Vrcholek pyramidy totiž tvoří potraviny, kterým bychom se měli obloukem vyhnout – a když už bychom je museli za každou cenu mít, tak jen maličko.

3.8.3 Téma - Potravinová pyramida

Použitá metoda: Pyramida

Pomůcky: velká potravinová pyramida, obaly od potravin, vystřižené obrázky potravin, lepidlo, izolepa, nůžky, pastelky

Časová náročnost: 20 – 25 minut

Postup:

Žáci si do vyučovací hodiny přinesou obaly od potravin, které doma snědli, nebo můžou obrázky vystřihovat z propagačních letáků přímo v hodině, případně zajistí některé obaly či vystřižené obrázky potravin učitel. Žáci mají za úkol jednotlivé obaly zařadit do správného patra potravinové pyramidy. Nejprve se přihlásí a řeknou, kam by danou potravinu zařadili a proč. Vyučující zkontroluje žáka a vyzve ho, aby šel obal či obrázek do pyramidy nalepit. Pokud chybí obrázky nějakých potravin, mohou je žáci ztvárnit i výtvarně.

3.8.4 Téma - Zdravý životní styl

Použitá metoda: Plakát

Pomůcky: výkres, pastelky, fixy

Časová náročnost: 25 – 30 minut

Postup:

Žáci se rozdělí do skupin po 5 – 6 členech. Každá skupinka dostane výkres a kreslíci potřeby. Jejich úkolem je nakreslit plakát na téma „Zdravý životní styl“. Žáci kreslí vše, co je k tomuto tématu napadá nebo co si myslí, že s tímto tématem souvisí. Po dokončení všech výkresů představí jednotlivé skupinky svůj plakát ostatním žákům ve třídě. Skupinky se postaví před tabuli a vysvětlí, co jejich plakát znázorňuje, na co se zaměřili a jak vidí zdravý životní styl oni. Vyučující nakonec jejich práci zhodnotí.

3.8.5 Téma – Zdravé stravování

Použitá metoda: Dialog a dramatizace

Pomůcky: kartičky s danou situací

Časová náročnost: 30 minut

Postup:

Žáci se rozdělí do skupin po 5 – 6 členech. Každá skupinka si vylosuje jednu kartu se situací, kterou budou muset vyřešit. Úkolem žáků je sestavit dialogy a následně scénku i dramaticky ztvárnit. Nejprve si tyto úkoly žáci připraví samostatně ve svých skupinách a poté předvedou scénku pro ostatní spolužáky před tabulí. Po ztvárnění scénky následuje diskuse, jestli byla situace vyřešena správně a zda bylo možné ještě jiné řešení situace.

Situace:

1. Rodiče chtějí, aby jejich dítě chodilo na obědy do školní jídelny. Dítě to odmítá a požaduje po rodičích kapesné, že si bude jídlo zajišťovat samo.
obsazení: máma, táta, dítě, ... (může být i babička, sourozenec)
vyřešení situace:
2. Máma chce chystat dítěti zdravé svačiny do školy a ono nechce, vymlouvá se, že si koupí raději něco podle chuti.
obsazení: máma, táta, dítě, ... (může být i babička, sourozenec)
vyřešení situace:
3. Dítě chodí na obědy do školní jídelny. Jeho kamarádi nyní přestanou chodit a lákají ho, aby přestal taky a chodil s nimi raději ven. Rodiče po čase zjistí, že obědy platí, ale jejich dítě na ně nechodí.
obsazení: máma, táta, dítě, kamarádi
vyřešení situace:
4. Rodiče dítěte jsou pracovně vytíženi. Máma doma nestíhá vařit, proto jídlo kupuje v rychlém občerstvení nebo vaří pouze polotovary a polévky z pytlíku. Rodina je zvyklá se takto stravovat každý den. Dítě slyšelo ve škole o zdravé výživě, o tom, že se má jíst ovoce, zelenina a chtělo by se takto začít stravovat. Co na to rodiče?

obsazení: máma, táta, dítě,... (může být sourozenec, babička)

vyřešení situace:

5. Rodiče se snaží stravovat zdravě, jejich dítě ale často jezdí k babičce a ta ho krmí samými sladkostmi. Dítě je pak vyžaduje i doma. Rodiče s tím nesouhlasí a musí nyní vyřešit celou situaci s dítětem i babičkou.

obsazení: máma, táta, dítě,... (může být sourozenec, babička)

vyřešení situace:

Možná řešení:

- 1. Rodiče chtějí, aby jejich dítě chodilo na obědy do školní jídelny. Dítě to odmítá a požaduje po rodičích kapesné, že si bude jídlo zajišťovat samo.**

Možnosti:

- a. *Rodiče s návrhem dítěte nesouhlasí a dítě musí chodit na obědy ve škole.*
- b. *Rodiče s návrhem dítěte souhlasí a dají mu kapesné na jídlo. Dítě si opravdu obědy zajišťuje samo.*
- c. *Rodiče dají dítěti peníze na jídlo, ale dítě si jídlo nezajišťuje a peníze si nechává na jiné věci.*

- 2. Máma chce chystat dítěti zdravé svačiny do školy a ono nechce, vylouvá se, že si koupí raději něco podle chuti.**

Možnosti:

- a. *Dítě to mámě nevymluví a máma mu chystá svačiny do školy.*
- b. *Máma dá dítěti peníze, ale pod podmínkou, že jí dítě slíbí, že si bude kupovat něco zdravého. Dítě to slíbí a dodrží slib.*
- c. *Máma dá dítěti peníze, a to si kupuje samé nezdravé věci nebo si peníze šetří a svačiny si vůbec nekupuje.*

- 3. Dítě chodí na obědy do školní jídelny. Jeho kamarádi nyní přestanou chodit a lákají ho, aby přestal taky a chodil s nimi raději ven. Rodiče po čase zjistí, že obědy platí, ale jejich dítě na ně nechodí.**

Možnosti:

- a. *Dítě dostane od rodičů vynadáno a musí chodit hned ze školy domů na obědy.*

- b. Dítě se rodičům omluví, že to bylo hloupé rozhodnutí a na obědy začne zase chodit.*
- c. Dítě rodičům vysvětluje, že na obědy chodit nechce, že chce jít raději se spolužáky ven a někde si něco k jídlu koupí.*

4. Rodiče dítěte jsou pracovně vytíženi. Máma doma nestíhá vařit, proto jídlo kupuje v rychlém občerstvení nebo vaří pouze polotovary a polévky z pytlíku. Rodina je zvyklá se takto stravovat každý den. Dítě slyšelo ve škole o zdravé výživě, o tom, že se má jíst ovoce, zelenina a chtělo by se takto začít stravovat. Co na to rodiče?

Možnosti:

- a. Rodiče s dítětem nesouhlasí. Matka dítěti vysvětluje, že nemá čas vařit a něco chystat a že nic kvůli škole měnit nebudou.*
- b. Rodiče dítě pochopí a budou se snažit změnit své stravovací návyky.*
- c. Rodiče dají dítěte peníze, ať se stravuje samo.*

5. Rodiče se snaží stravovat zdravě, jejich dítě ale často jezdí k babičce a ta ho krmí samými sladkostmi. Dítě je pak vyžaduje i doma. Rodiče s tím nesouhlasí a musí nyní vyřešit celou situaci s dítětem i babičkou.

Možnosti:

- a. Rodičům se podaří babičce vysvětlit, že tolik sladkostí není pro dítě dobré a babička jejich podávání omezí.*
- b. Babička argumenty rodičů neuznává a dítěti i nadále dává sladkosti, ale potají.*
- c. Rodiče se s babičkou neshodnou a dítě k ní dávají méně než dříve.*

4 MATERIÁL A METODIKA

4.1 Charakteristika a popis zkoumaného souboru

Tématem této diplomové práce je aplikace aktivizačních výukových metod při výuce Výchovy ke zdraví ve výukovém bloku Zdravá výživa.

Výzkum a realizace praktické části byly prováděny na III. Základní škole v Zábřehu, kde jsem vykonávala čtyři týdny souvislou pedagogickou praxi.

Ředitelem školy mi byla přiřazena cvičná učitelka PhDr. Petra Tichá, která na škole vyučuje český jazyk, výchovu k občanství a výchovu ke zdraví.

Výzkum proběhl v pěti třídách na druhém stupni - tři třídy navštěvovaly sedmý ročník a dvě třídy devátý ročník základní školy.

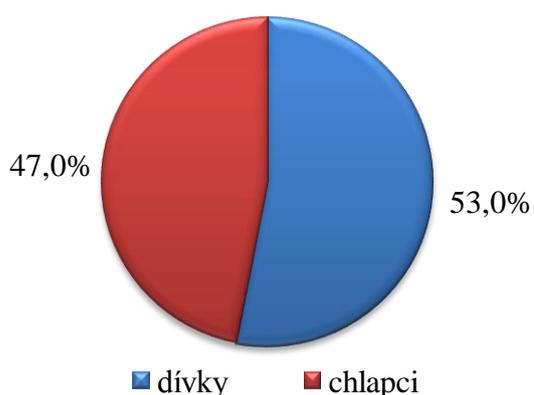
Vstupního a výstupního testu týkajícího se znalostí výživy se zúčastnilo 132 žáků, z toho 62 chlapců a 70 dívek. Výhodou bylo, že jsem k aplikaci aktivizačních metod ve výuce a získání potřebných dat dotazníkem mohla využít svou souvislou pedagogickou praxi. Žákům byl na začátku mé praxe rozdán dotazník týkající se zdravé výživy, který obsahoval 10 otázek. Žáci byli poučeni, že dotazník je zcela anonymní a z jeho výsledků nebudou učitelem vyvozovány žádné závěry. Úkolem žáků bylo vybrat z nabízených odpovědí tu, která je podle jejich názoru správná. Dotazník tedy zjišťoval úvodní znalosti žáků z oblasti potravinové pyramidy, správné skladby jídelníčku a pitného režimu. Po čtyřech týdnech souvislé pedagogické praxe, během které jsem při výuce ve výše uvedených třídách používala aktivizační metody, jsem rozdala stejné dotazníky týkající se zdravé výživy, které žáci vyplňovali v první hodině. Tentokrát měly dotazníky zjistit, jestli si žáci své znalosti v mých hodinách rozšířili a něco nového se naučili. Dotazník byl opět anonymní, odpovědi žáků nebyly klasifikovány a neměly vliv na jejich hodnocení v předmětu výchova ke zdraví.

Současně s výstupním dotazníkem, který zjišťoval získané znalosti žáků v oblasti výživy, byl žákům rozdán také dotazník k výukovým metodám. Tento dotazník byl opět anonymní a zjišťoval, jak se žákům líbily použité aktivizační metody, jaký pro ně měly přínos a jak hodnotí svou práci v hodinách, která využívá aktivizační metody.

Tabulka 3. Počet žáků

Pohlaví	dívky		chlapci		celkem	
	n	%	n	%	n	%
Počet žáků	70	53	62	47	132	100

Graf 1. Počet žáků



4.2 Popis užitých výzkumných metod

K získání potřebných dat byla použita metoda dotazníku.

Během krátké doby můžeme pomocí dotazníku získat rozsáhlý počet údajů od velkého množství respondentů. Je tvořen souborem otázek, na které dotazovaní písemně odpovídají. Vyhodnocení je poměrně rychlé a přesné (Plevová, 2004, str. 40).

Chráška (2007, str. 163) definuje dotazník jakou soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.

Tyto definice doplňuje i Čábalová (2011, str. 108), podle které je dotazník způsob písemného kladení otázek (dotazování se osob – respondentů), který vede k hromadnému získávání odpovědí. Patří mezi nejfrekventovanější výzkumné metody. Délka dotazníku by měla odpovídat cíli výzkumu, schopnostem a věku respondentů, což si myslíme, že jsme v našem výzkumném šetření dodrželi, neboť dotazníky byly ke schopnostem a věku žáků přiměřené.

Metoda dotazníku byla použita záměrně, aby se žáci neobávali špatných výsledků. Pokud by bylo výzkumné šetření nazváno vědomostní test, mohli by žáci očekávat hodnocení výsledků.

Dotazník obsahoval 10 otázek.

U vstupního a výstupního dotazníku, které měly stejné znění, vybírali žáci z nabízených možností jednu správnou. U jedné otázky měli žáci odpověď doplnit, u jedné otázky byl zjišťován názor žáků.

U dotazníku, který zjišťoval oblibu aktivizačních výukových metod a práci žáků při aktivizačních výukových metodách, byly ke zjištění názoru žáků použity posuzovací stupnice neboli škály.

Plevová (2004, str. 39) rozumí pod pojmy „škála“ či „škálování“ užívání různých technik, kterými přiřazujeme určité číselné hodnoty k takovým jevům, jako jsou povahové vlastnosti nebo pracovní vlastnosti. Posuzovací stupnice mohou být děleny podle toho, zda posuzovaná osoba provádí posouzení sebe samé, nebo zdali ji posuzuje někdo jiný.

Posuzovací škály mohou být:

- grafická posuzovací škála,
- numerická posuzovací škála,
- slovně zpřesněná numerická škála.

Stejně jako dotazníky slouží posuzovací škály k získávání informací o vlastnostech, postojích, zájmech, apod.

V našem dotazníku týkajícího se vyzkoušených aktivizačních metod v předešlých hodinách jsme použili převážně numerické posuzovací škály.

Pro větší názornost je celý výzkum doplněn tabulkami a grafy zpracovanými v Microsoft Office Excel.

5 VÝSLEDKY A DISKUSE ŠETŘENÍ

V první části této kapitoly budeme vyhodnocovat dotazníky týkající se znalostí zdravé výživy, které žáci vyplňovali před výukou, během které byly aplikovány aktivizační výukové metody a dotazníky vyplněné po skončení výuky vedené pomocí aktivizačních výukových metod.

Dotazníky budou rozděleny dle pohlaví žáků na chlapce a dívky. Dotazníky vyplněné před aplikací aktivizačních výukových metod ve výuce jsou označeny „VSTUPNÍ DOTAZNÍK“ a dotazníky, které hodnotily získané vědomosti žáků, a které žáci vyplňovali po skončení výuky vedené pomocí aktivizačních metod, jsou označeny „VÝSTUPNÍ DOTAZNÍK“.

U otázek, které obsahovaly jednu správnou odpověď, a žáci ji měli zvolit, je tato odpověď v tabulce označena tučným písmem.

5.1 Vyhodnocení dotazníku ke zdravé výživě

Otázka 1 zjišťovala, zda žáci někdy slyšeli pojem potravinová pyramida.

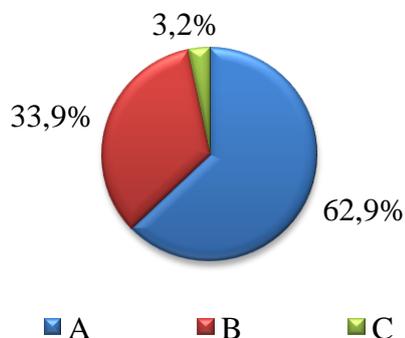
Tabulka 4. Otázka 1 - vstupní dotazník

Odpověď	chlapci		dívky		celkem
	n	%	n	%	n
(A) ano	39	62,9	43	61,4	82
(B) možná ano, ale nevzpomínám si kde	21	33,9	25	35,7	46
(C) ne	2	3,2	2	2,9	4
celkem	62	100	70	100	132

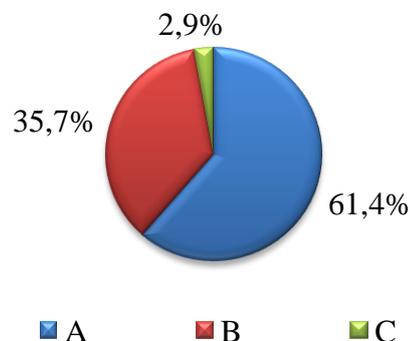
Tabulka 5. Otázka 1 - výstupní dotazník

Odpověď	chlapci		dívky		celkem
	n	%	n	%	n
(A) ano	60	96,8	69	98,6	129
(B) možná ano, ale nevzpomínám si kde	0	0,0	1	1,4	1
(C) ne	2	3,2	0	0,0	2
celkem	62	100	70	100	132

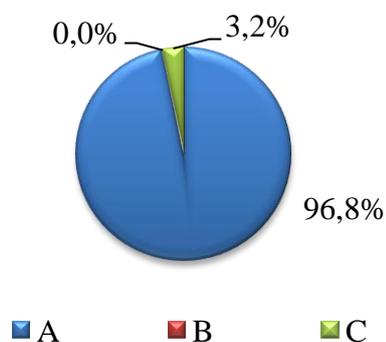
Graf 2. Otázka 1: vstupní dotazník - chlapci



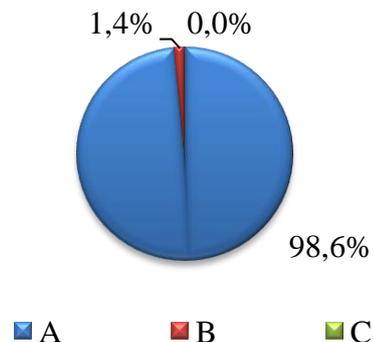
Graf 4. Otázka 1: vstupní dotazník - dívky



Graf 3. Otázka 1: výstupní dotazník - chlapci



Graf 5. Otázka 1: výstupní dotazník - dívky



Z výzkumu při vstupním dotazníku vyplynulo, že žáci pojem potravinová pyramida ve větší míře už někdy slyšeli, takto odpovědělo 39 chlapců (62,9 %) a 43 dívek (61,4 %).

21 chlapců (33,9 %) a 25 dívek (35,7 %) tento pojem už možná někdy slyšeli, ale nevzpomínají si kde.

2 chlapci (3,2 %) a 2 dívky (2,9 %) pojem potravinová pyramida nikdy neslyšeli.

Při výstupním dotazníku odpověděli žáci na otázku, jestli někdy slyšeli pojem potravinová pyramida skoro ve sto procentech „ano“. U chlapců to bylo 60 z nich (96,8 %), u dívek 69 (98,6 %).

Z odpovědí žáků vyplývá, že během výuky s využitím aktivizačních metod získali vědomí o existenci potravinové pyramidy.

V **Otázce 2** měli žáci za úkol odpovědět, co si myslí, že pojem potravinová pyramida znamená.

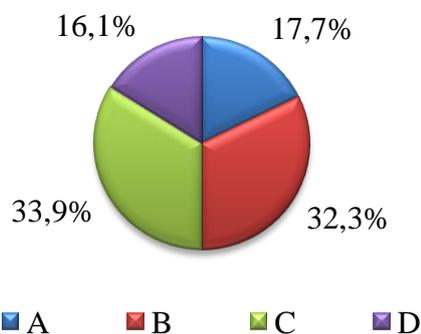
Tabulka 6. Otázka 2 - vstupní dotazník

Odpověď	chlapci		dívky		celkem
	n	%	n	%	n
(A) je to uspořádání potravin seřazených podle toho, které člověk nejčastěji jí	11	17,7	10	14,3	21
(B) je to uspořádání potravin seřazených podle toho, jak bychom je měli jíst nejčastěji	20	32,3	24	34,3	44
(C) je to uspořádání potravin seřazených, dle jejich chuti (kyselé, slané, sladké, hořké)	21	33,9	17	24,3	38
(D) je to uspořádání potravin seřazených podle množství cukru obsaženého v potravinách	10	16,1	19	27,1	29
celkem	62	100	70	100	132

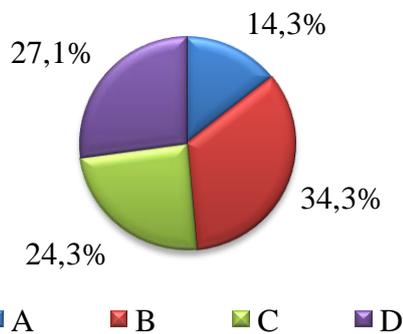
Tabulka 7. Otázka 2 - výstupní dotazník

Odpověď	chlapci		dívky		celkem
	n	%	n	%	n
(A) je to uspořádání potravin seřazených podle toho, které člověk nejčastěji jí	6	9,7	1	1,4	7
(B) je to uspořádání potravin seřazených podle toho, jak bychom je měli jíst nejčastěji	40	64,5	61	87,1	101
(C) je to uspořádání potravin seřazených, dle jejich chuti (kyselé, slané, sladké, hořké)	10	16,1	1	1,4	11
(D) je to uspořádání potravin seřazených podle množství cukru obsaženého v potravinách	6	9,7	7	10,0	13
celkem	62	100	70	100	132

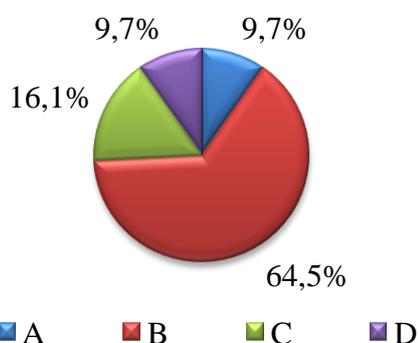
Graf 6. Otázka 2: vstupní dotazník - chlapani



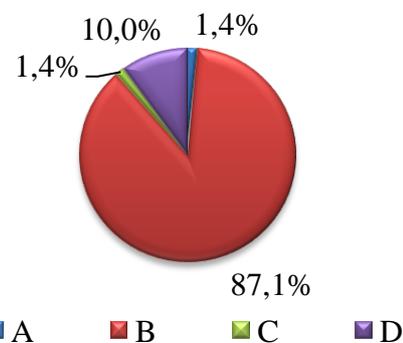
Graf 8. Otázka 2: vstupní dotazník - dívky



Graf 7. Otázka 2: výstupní dotazník - chlapani



Graf 9. Otázka 2: výstupní dotazník - dívky



Potravinová pyramida je uspořádání potravin seřazených podle toho, jak bychom je měli jíst nejčastěji. Tuto správnou odpověď zvolilo při vstupním dotazníku jen 20 chlapců (32,3 %) a 24 dívek (34,3 %).

U dívek byla jako nejčastější odpověď zvolena správná možnost, kdežto u chlapců byla nejčastější odpověď, že pojem potravinová pyramida je uspořádání potravin seřazených dle jejich chuti (kyselé, slané, sladké a hořké). Takto odpovědělo 21 chlapců, což je 33,9 %.

Obecně můžeme říci, že žáci sice pojem potravinová pyramida už někdy slyšeli (jak vyplývá z předchozí otázky), ale nevěděli, co přesně znamená.

Při výstupním dotazníku zvolilo správnou odpověď 40 chlapců a 61 dívek, procentuálně je to 64,5 % chlapců a 87,1 % dívek.

Proti vstupnímu dotazníku zvolilo nyní správnou odpověď o 32,2 % více chlapců než při vstupním dotazníku, u dívek se jednalo o 52,8 %.

U této otázky můžeme konstatovat, že se si žáci díky aplikaci aktivizačních výukových metod ve výuce ujasnili pojem „potravinová pyramida“. Větší úspěch ve správné odpovědi jsme zaznamenali u dívek.

U **Otázky 3** měli žáci určit, kolikrát denně by měl člověk správně jíst.

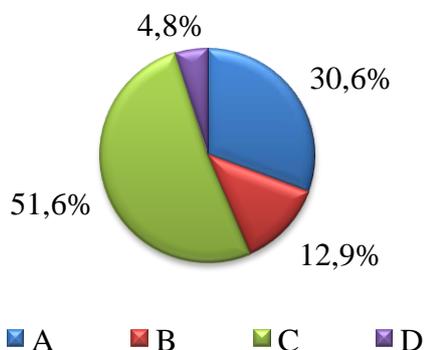
Tabulka 8. Otázka 3 - vstupní dotazník

Odpověď	chlapci		dívky		celkem
	n	%	n	%	n
(A) 3x	19	30,6	18	25,7	37
(B) 4x	8	12,9	17	24,3	25
(C) 5x	32	51,6	32	45,7	64
(D) 7x	3	4,8	3	4,3	6
celkem	62	100	70	100	132

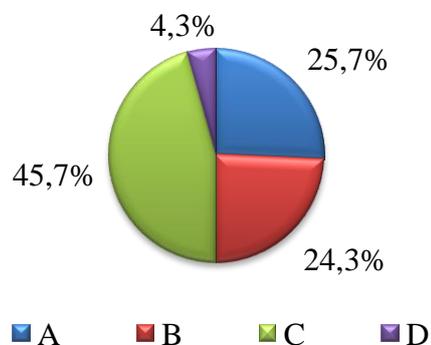
Tabulka 9. Otázka 3 - výstupní dotazník

Odpověď	chlapci		dívky		celkem
	n	%	n	%	n
(A) 3x	0	0,0	8	11,4	8
(B) 4x	3	4,8	4	5,7	7
(C) 5x	54	87,1	56	80,0	104
(D) 7x	5	8,1	2	2,9	13
celkem	62	100	70	100	132

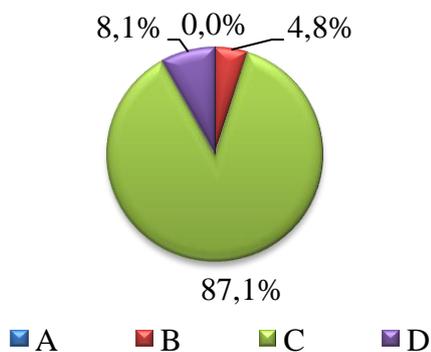
Graf 10. Otázka 3: vstupní dotazník - chlapci



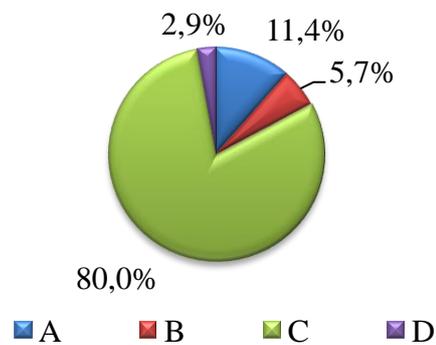
Graf 12. Otázka 3: vstupní dotazník - dívky



Graf 11. Otázka 3: výstupní dotazník - chlapci



Graf 13. Otázka 3: výstupní dotazník - dívky



U této otázky zvolila většina žáků při vstupním dotazníku správnou odpověď, a to „5x denně“. Správně odpovědělo 32 chlapců (51,6 %) a 32 dívek (45,7 %).

Jako druhá nejčastější zvolená odpověď byla, že člověk má jíst 3x denně. Takto odpovědělo 19 chlapců (30,6 %) a 18 dívek (25,7 %). Myslíme si, že je to tím, že žáci ve velké míře považují za jídlo pouze snídani, oběd a večeři. To, co jedí mezi těmito jídly, jsou různé sladkosti a pochutiny, které do denního počtu jídel nezapočítávají, proto se na druhém místě umístila právě odpověď „3x denně“.

Při výstupním dotazníku počet správných odpovědí na otázku, kolikrát denně by měl člověk správně jíst, ještě vzrostl. Správnou odpověď „5x denně“ vybralo 54 chlapců (87,1 %) a 56 dívek (80,0 %).

Z tohoto výsledku můžeme vyzorovat, že žáci pochopili důležitost denního stravování, neboť během hodin jsme si vysvětlovali, co považujeme za zdravou nebo nezdravou svačinu.

Toto potvrzuje také pokles zvolených odpovědí, které značily, že člověk by měl jíst jen 3x denně. Tuto odpověď, která byla při vstupním testu druhá nejčastější, zvolilo 0 chlapců a 8 dívek (11,4 %). Můžeme tedy říci, že 100 % chlapců pochopilo, že jíst pouze 3x denně není správné.

Otázka 4 zjišťovala, kolik % celkového denního příjmu energie by měla tvořit snídaně u žáka 2. stupně ZŠ.

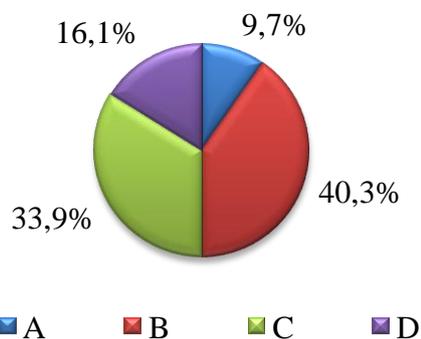
Tabulka 10. Otázka 4 - vstupní dotazník

Odpověď	chlapci		dívky		celkem
	n	%	n	%	n
(A) 5-10%	6	9,7	13	18,6	19
(B) 15-20%	25	40,3	20	28,6	45
(C) 20-25%	21	33,9	23	32,9	44
(D) 25-30%	10	16,1	14	20,0	24
celkem	62	100	70	100	132

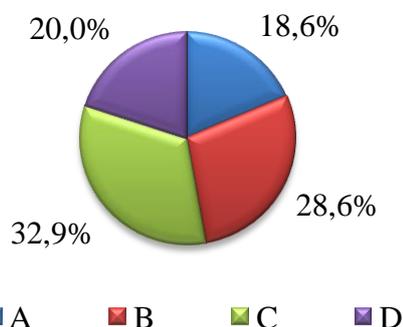
Tabulka 11. Otázka 4 - výstupní dotazník

Odpověď	chlapci		dívky		celkem
	n	%	n	%	n
(A) 5-10%	5	8,1	10	14,3	15
(B) 15-20%	26	41,9	24	34,3	50
(C) 20-25%	27	43,5	29	41,4	56
(D) 25-30%	4	6,5	7	10,0	11
celkem	62	100	70	100	132

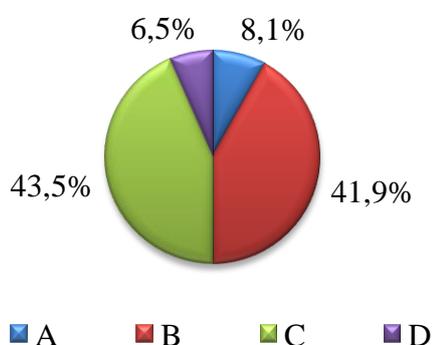
Graf 14. Otázka 4: vstupní dotazník - chlapci



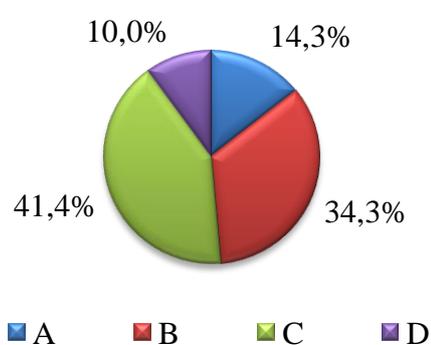
Graf 16. Otázka 4: vstupní dotazník - dívky



Graf 15. Otázka 4: výstupní dotazník - chlapci



Graf 17. Otázka 4: výstupní dotazník - dívky



Snídaně by měla u žáka 2. stupně ZŠ tvořit 20 – 25 % celkového denního příjmu energie (Hřivnová, 2010, str. 26). Tuto odpověď zvolilo při vstupním dotazníku 21 chlapců (33,9 %) a 23 dívek (32,9 %).

U dívek byla tato správná odpověď nejčastější, kdežto u chlapců byla jako nejčastější zvolena odpověď, že by snídaně měla tvořit 15 -20 % celkového denního příjmu energie. Vybralo ji 25 chlapců (40,3 %).

Při výstupním testu se správná odpověď „20 -25 %“ stala nejčastější zvolenou odpovědí u chlapců i dívek, ale nárůst správných odpovědí nebyl moc velký. Správně odpovědělo 27 chlapců (43,5 %) a 29 dívek (41,4 %).

U chlapců se zvýšil počet správných odpovědí o 9,6 %, u dívek o 8,5 %.

Jsme ale zklamáni tím, že počet správných odpovědí nebyl při výstupním dotazníku u chlapců i dívek ani 50 %.

U **Otázky 5** dostali žáci na výběr čtyři možnosti snídaně a měli z nich vybrat tu, kterou oni sami považují za vhodnou (zdravou).

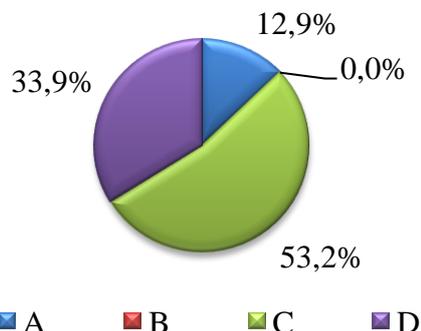
Tabulka 12. Otázka 5 - vstupní dotazník

Odpověď	chlapci		dívky		celkem
	n	%	n	%	n
(A) kobliha s marmeládou	8	12,9	11	15,7	19
(B) chléb, párek, smažené vejce	0	0,0	2	2,9	2
(C) pečivo nebo chléb s rostlinným tukem, plátek šunky, okurek	33	53,2	38	54,3	71
(D) pečivo s máslem a trvanlivým salámem	21	33,9	19	27,1	40
celkem	62	100	70	100	132

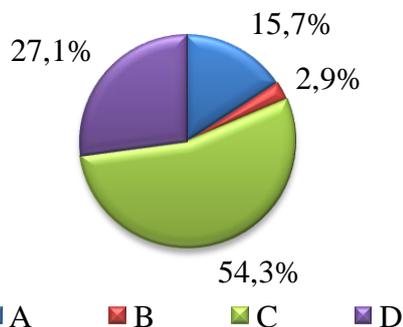
Tabulka 13. Otázka 5 - výstupní dotazník

Odpověď	chlapci		dívky		celkem
	n	%	n	%	n
(A) kobliha s marmeládou	5	8,1	2	2,9	7
chléb, párek, smažené vejce	4	6,5	3	4,3	7
(B) pečivo nebo chléb s rostlinným tukem, plátek šunky, okurek	37	59,7	52	74,3	89
(C) pečivo s máslem a trvanlivým salámem	16	25,8	13	18,6	29
celkem	62	100	70	100	132

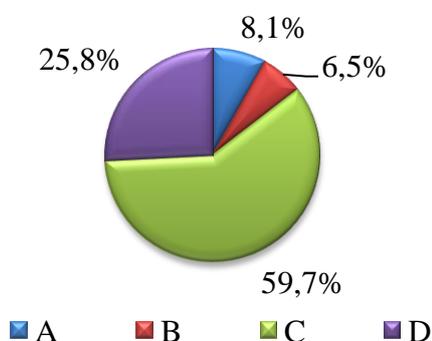
Graf 18. Otázka 5: vstupní dotazník - chlapani



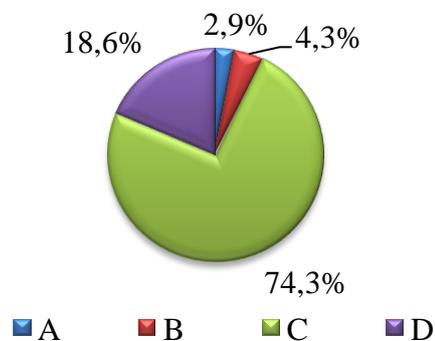
Graf 20. Otázka 5: vstupní dotazník - dívky



Graf 19. Otázka 5: výstupní dotazník - chlapani



Graf 21. Otázka 5: výstupní dotazník - dívky



Při vstupním dotazníku vybralo správnou odpověď („pečivo nebo chléb s rostlinným tukem, plátek šunky, okurek“) na otázku zdravé snídane 33 chlapců (53,2 %) a 38 dívek (54,3 %). Těší nás nadpoloviční většina správných odpovědí u chlapců i dívek.

Správnou odpověď při výstupním dotazníku zvolilo 37 chlapců (59,7 %) a 52 dívek (74,3 %). Vyšší nárůst správných odpovědí byl patrný více u dívek, a to o 20 %.

Protože víme, jak děti milují sladká jídla, podívali jsme se blíže na odpověď „kobliha s marmeládou“.

Z tabulky 12 a 13 můžeme vyčíst, že 11 dívek (15,7 %) považovalo při vstupním dotazníku za správnou právě odpověď „kobliha s marmeládou“. Při výstupním dotazníku je patrné zlepšení, neboť se toto číslo snížilo na 2 dívky (2,9 %). U této odpovědi tedy můžeme říci, že počet špatně zvolené odpovědi na výběr zdravé snídane klesl u dívek u odpovědi „kobliha s marmeládou“ o 12,8 %.

U chlapců se počet u odpovědi „kobliha s marmeládou“ snížil z 8 chlapců (12,9 %) při vstupním dotazníku na 5 chlapců (8,1 %) u výstupního dotazníku. Snížení výběru této odpovědi kleslo tedy o 4,8 %.

U **Otázky 6** jsme nechtěli zjistit, která možnost snídaně je podle žáků považována za správnou, ale chtěli jsme vědět, kterou z těchto nabízených snídaní by si vybral právě žák sám.

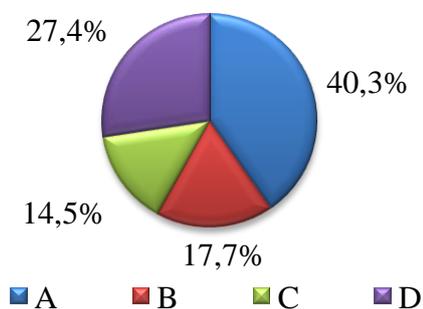
Tabulka 14. Otázka 6 - vstupní dotazník

Odpověď	chlapci		dívky		celkem
	n	%	n	%	n
(A) kobliha s marmeládou	25	40,3	14	20,0	39
(B) chléb, párek, smažené vejce	11	17,7	16	22,9	27
(C) pečivo nebo chléb s rostlinným tukem, plátek šunky, okurek	9	14,5	15	21,4	24
(D) pečivo s máslem a trvanlivým salámem	17	27,4	25	35,7	42
celkem	62	100	70	100	132

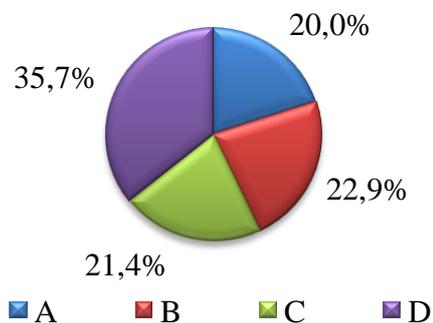
Tabulka 15. Otázka 6 - výstupní dotazník

Odpověď	chlapci		dívky		celkem
	n	%	n	%	n
(A) kobliha s marmeládou	18	29,0	15	21,4	33
(B) chléb, párek, smažené vejce	14	22,6	5	7,1	19
(C) pečivo nebo chléb s rostlinným tukem, plátek šunky, okurek	15	24,2	33	47,1	48
(D) pečivo s máslem a trvanlivým salámem	15	24,2	17	24,3	32
celkem	62	100	70	100	132

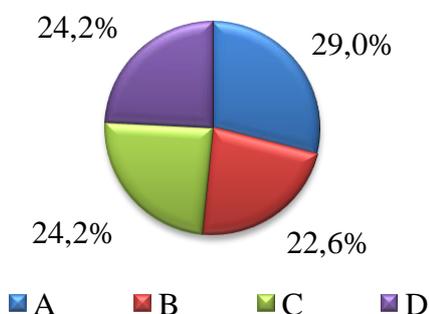
Graf 22. Otázka 6: vstupní dotazník - chlapci



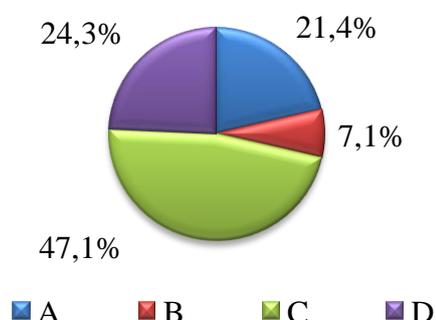
Graf 24. Otázka 6: vstupní dotazník - dívky



Graf 23. Otázka 6: výstupní dotazník - chlapci



Graf 25. Otázka 6: výstupní dotazník - dívky



Předpokládali jsme, že ze čtyř nabízených možností snídaně bude u žáků při vstupním dotazníku z důvodu oblíbenosti sladkostí favoritem kobliha s marmeládou. Tento předpoklad se nám potvrdil u chlapců, kde by si tuto variantu snídaně zvolilo 25 z nich (40,3 %). Čekali jsme, že toto číslo bude podobné i u dívek, ale nejvíce z nich – 25 dívek (35,7 %) by si vybralo pečivo s máslem a trvanlivým salámem.

Variantu snídaně „pečivo nebo chléb s rostlinným tukem, plátek šunky, okurek“, která je považovaná za vhodnou snídani, zvolilo jen 9 chlapců (14,5 %) a 15 dívek (21,4 %).

Při výstupním dotazníku jsou patrnější rozdíly mezi chlapci a dívkami. U chlapců se jen nepatrně snížil počet odpovědí u varianty snídaně „kobliha s marmeládou“, a to z 25 chlapců (40,3 %) na 18 chlapců (29 %). Tento rozdíl se ale rozdělil mezi ostatní odpovědi, takže odpovědi u chlapců jsou téměř vyrovnané.

U dívek pozorujeme méně zvolených odpovědí u varianty „chléb, párek, smažená vejce“, a to z 16 dívek (22,9 %) na 5 dívek (7,1 %) a u odpovědi „pečivo s máslem

a trvanlivým salámem“, která byla u dívek při vstupním dotazníku dokonce nejčastější, pozorujeme pokles z 25 dívek (35,7 %) na 17 dívek (24,3 %).

Dívky, které už nevolily variantu „chléb, párek, smažená vejce“ nebo „pečivo s máslem a trvanlivým salámem“ jako při vstupním dotazníku, volily ve výstupním dotazníku variantu zdravé snídani – „pečivo nebo chléb s rostlinným tukem, plátek šunky, okurek“. U této odpovědi byl nárůst u dívek o 25,7 % - z 15 dívek na 33 dívek.

U **Otázky 7** měli žáci určit, kolik litrů tekutin by měl podle jejich názoru denně vypít žák 2. stupně ZŠ.

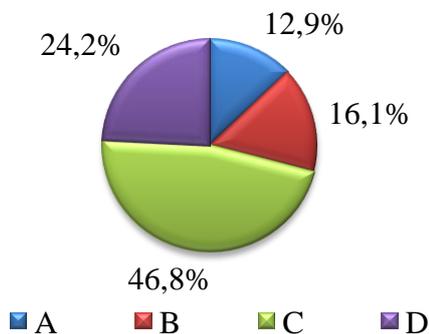
Tabulka 16. Otázka 7 - vstupní dotazník

Odpověď	chlapci		dívky		celkem
	n	%	n	%	n
(A) 1 litr	8	12,9	7	10,0	15
(B) 1,5 litru	10	16,1	11	15,7	21
(C) 2 litry	29	46,8	30	42,9	59
(D) 2,5 litru	15	24,2	22	31,4	37
celkem	62	100	70	100	132

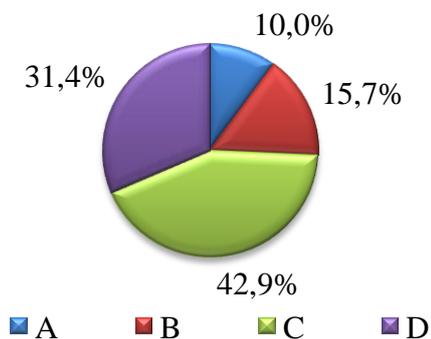
Tabulka 17. Otázka 7 - výstupní dotazník

Odpověď	chlapci		dívky		celkem
	n	%	n	%	n
(A) 1 litr	9	14,5	0	0,0	9
(B) 1,5 litru	15	24,2	21	30,0	36
(C) 2 litry	29	46,8	41	58,6	70
(D) 2,5 litru	9	14,5	8	11,4	17
celkem	62	100	70	100	132

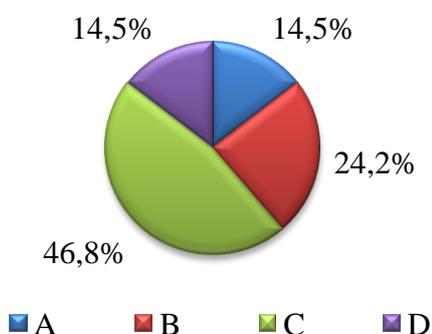
Graf 26. Otázka 7: vstupní dotazník - chlapci



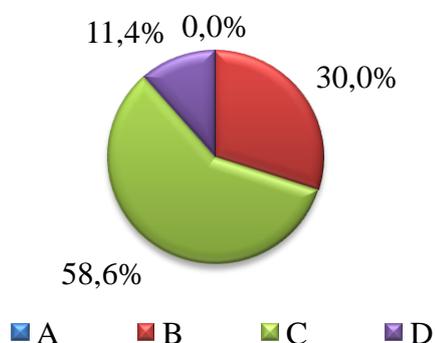
Graf 28. Otázka 7: vstupní dotazník - dívky



Graf 27. Otázka 7: výstupní dotazník - chlapci



Graf 29. Otázka 7: výstupní dotazník - dívky



Při vstupním dotazníku byla nejčastěji zvolenou odpovědí u chlapců i dívek na otázku pitného režimu, že žák 2. stupně ZŠ by měl denně vypít 2 l tekutin. Tato odpověď byla správná a zvolilo ji 29 chlapců (46,8 %) a 30 dívek (42,9 %).

Druhou nejčastěji zvolenou odpovědí byla u chlapců i dívek „2,5 l tekutin denně“. Odpovědělo tak 15 chlapců (24,2 %) a 22 dívek (31,4 %).

Nejméně odpovědi měla odpověď „1 l tekutin denně“ – 8 chlapců (12,9 %) a 7 dívek (10 %).

Z výsledků vstupního dotazníku vyplynulo, že žáci mají znalosti o důležitosti pitného režimu. Téměř v padesáti procentech totiž odpovídali správně a jako druhá nejčastější odpověď byla odpověď „2,5 l tekutin za den“, o kterých se mluví spíše u dospělých.

U výstupního dotazníku došlo ke zlepšení výsledků u dívek, které odpovídaly, že žák druhého stupně ZŠ by měl denně vypít 2 l tekutin denně. U vstupního dotazníku tak odpovědělo 30 dívek (42,9 %), u výstupního už 41 dívek (58,6 %), došlo tedy ke zvýšení počtu správné odpovědi o 15,7 %.

V **Otázce 8** měli žáci za úkol napsat, kolik litrů tekutin si myslí, že vypijí za jeden den.

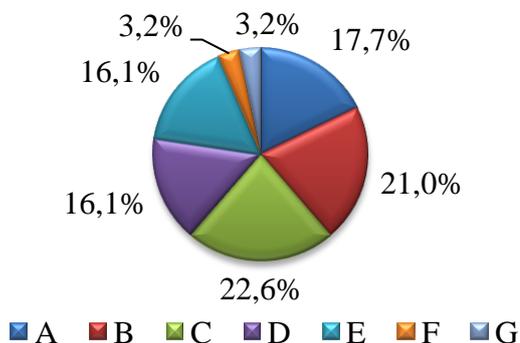
Tabulka 18. Otázka 8 - vstupní dotazník

Odpověď	chlapci		dívky		celkem
	n	%	n	%	n
(A) 1 litr	11	17,7	11	15,7	22
(B) 1,5 litru	13	21,0	23	32,9	36
(C) 2 litry	14	22,6	8	11,4	22
(D) 2,5 litru	10	16,1	8	11,4	18
(E) 3 litry	10	16,1	12	17,1	22
(F) 3,5 litru	2	3,2	4	5,7	6
(G) 4 litry	2	3,2	4	5,7	6
celkem	62	100	70	100	132

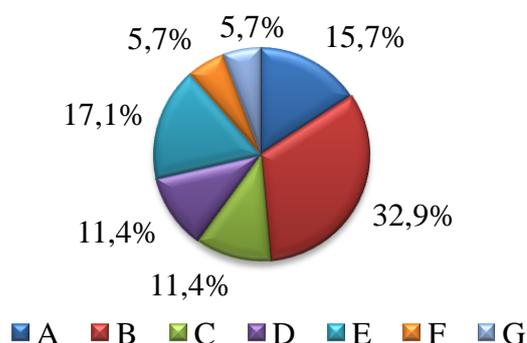
Tabulka 19. Otázka 8 - výstupní dotazník

Odpověď	chlapci		dívky		celkem
	n	%	n	%	n
(A) 1 litr	12	19,4	15	21,4	27
(B) 1,5 litru	10	16,1	18	25,7	28
(C) 2 litry	12	19,4	12	17,1	24
(D) 2,5 litru	11	17,7	8	11,4	19
(E) 3 litry	9	14,5	8	11,4	17
(F) 3,5 litru	4	6,5	5	7,1	9
(G) 4 litry	4	6,5	4	5,7	8
celkem	62	100	70	100	132

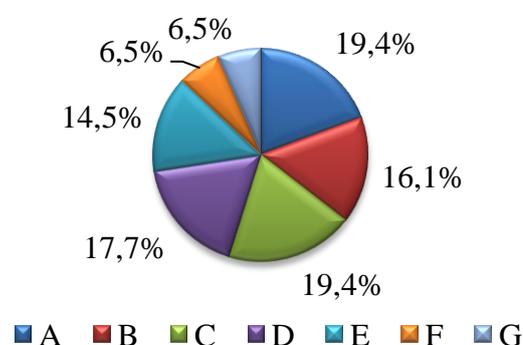
Graf 30. Otázka 8: vstupní dotazník - chlapani



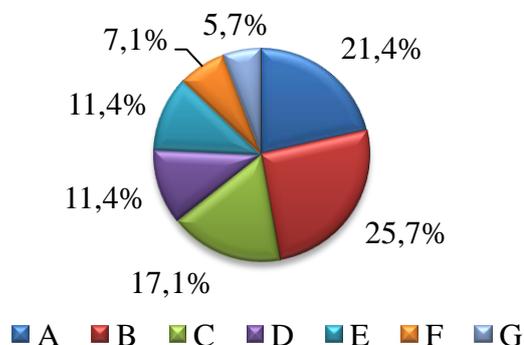
Graf 32. Otázka 8: vstupní dotazník - dívky



Graf 31. Otázka 8: výstupní dotazník - chlapani



Graf 33. Otázka 8: výstupní dotazník - dívky



Otázka, která zjišťovala, kolik litrů tekutin žáci během dne vypijí, neměla předepsané možnosti. Úkolem žáků bylo napsat číslo, které vyjadřovalo odhad množství denně vypitých tekutin.

Nejčastěji žáci při vstupním dotazníku uváděli, že vypijí dva litry tekutin denně. Tuto odpověď napsalo 29 chlapců (46,8 %) a 30 dívek (42,9 %).

Mysleli jsme si, že žáci mají představu o tom, kolik litrů tekutin během dne vypijí, ale z této naší domněnky nás vyvedl výstupní dotazník, kde byly odpovědi chlapců i dívek naprosto rozlišné od vstupního dotazníku. Odpovědi byly rozloženy skoro stejnoměrně mezi odpovědi „1 l“, „1,5 l“, „2 l“ a „2,5 l“.

Z výsledků výstupního dotazníku se tedy můžeme domnívat, že žáci nemají jasnou představu a odhad o tom, kolik litrů tekutin během dne vypijí.

Otázka 9 zjišťovala, který z uvedených nápojů je podle názoru žáků nejlepší pro zajištění dostatečného pitného režimu.

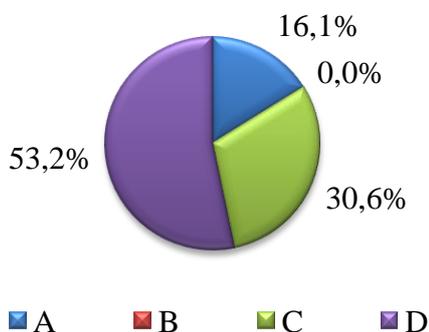
Tabulka 20. Otázka 9 - vstupní dotazník

Odpověď	chlapci		dívký		celkem
	n	%	n	%	n
(A) slazená limonáda (Coca Cola)	10	16,1	4	5,7	14
(B) mléko	0	0,0	1	1,4	1
(C) ovocný džus	19	30,6	19	27,1	38
(D) voda	33	53,2	46	65,7	79
celkem	62	100	70	100	132

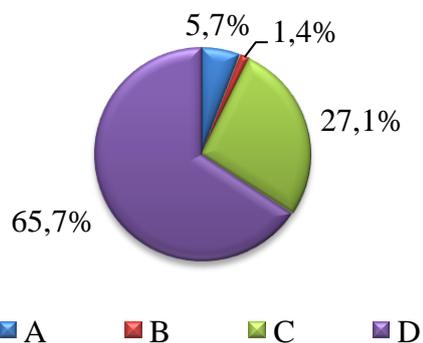
Tabulka 21. Otázka 9 - výstupní dotazník

Odpověď	chlapci		dívký		celkem
	n	%	n	%	n
(A) slazená limonáda (Coca Cola)	5	8,1	1	1,4	6
(B) mléko	2	3,2	1	1,4	3
(C) ovocný džus	8	12,9	17	24,3	25
(D) voda	47	75,8	51	72,9	98
celkem	62	100	70	100	132

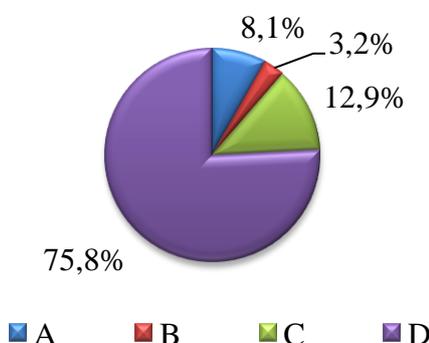
Graf 34. Otázka 9: vstupní dotazník - chlapci



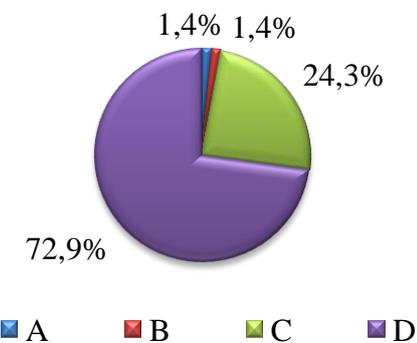
Graf 36. Otázka 9: vstupní dotazník - dívky



Graf 35. Otázka 9: výstupní dotazník - chlapci



Graf 37. Otázka 9: výstupní dotazník - dívky



Pro zajištění dostatečného pitného režimu je nejlepší voda. Tato správná odpověď se stala nejčastěji zvolenou při vstupním dotazníku u chlapců i dívek, zvolilo ji 33 chlapců (53,2 %) a 46 dívek (65,7 %).

Na druhém místě se umístila odpověď „ovocný džus“, kterou zvolilo 19 chlapců (30,6 %) a 19 dívek (27,1 %).

Při výstupním dotazníku narostl počet správných odpovědí u odpovědi „voda“, u chlapců to byl nárůst o 22,6 %, správně tedy odpovědělo 47 chlapců (75,8 %). U dívek byl nárůst o 7,2 %, správně odpovědělo 51 dívek (72,9 %).

Těší nás snížení počtu odpovědí u možnostech „slazená limonáda (Coca-cola)“ a „ovocný džus“.

Myslíme si, že pokud bychom se zeptali jinak, a to kterou z nabízených možností by si žáci vybrali k zajištění pitného režimu, byly by odpovědi jiné, ale můžeme říci,

že z výsledků této otázky vyplývá, že žáci mají jasnou a správnou představu o tom, co je k zajištění pitného režimu vhodné a co není.

Otázka 10 měla zjistit, co si žáci myslí, že je obezita.

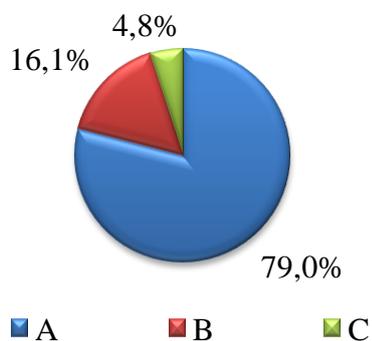
Tabulka 22. Otázka 10 - vstupní dotazník

Odpověď	chlapci		dívky		celkem
	n	%	n	%	n
(A) nadváha	49	79,0	46	65,7	95
(B) nadměrné zmnožení tukové tkáně v těle	10	16,1	21	30,0	31
(C) podvýživa	3	4,8	3	4,3	6
celkem	62	100	70	100	132

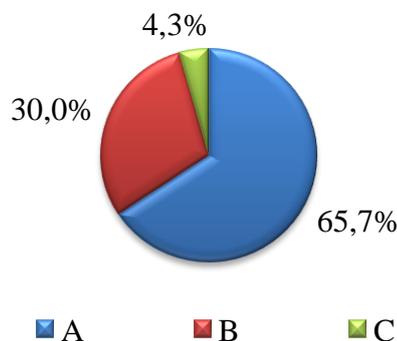
Tabulka 23. Otázka 10 - výstupní dotazník

Odpověď	chlapci		dívky		celkem
	n	%	n	%	n
(A) nadváha	20	32,3	19	27,1	39
(B) nadměrné zmnožení tukové tkáně v těle	42	67,7	51	72,9	93
(C) podvýživa	0	0,0	0	0,0	0
celkem	62	100	70	100	132

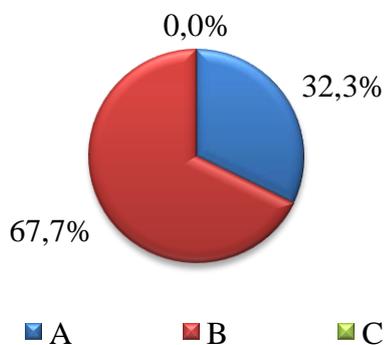
Graf 38. Otázka 10: vstupní dotazník - chlapci



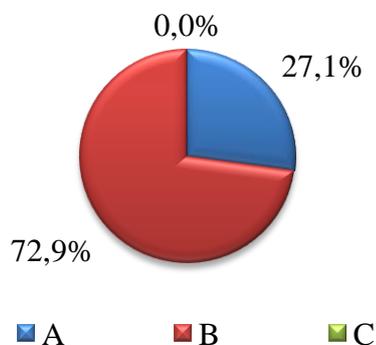
Graf 40. Otázka 10: vstupní dotazník - dívky



Graf 39. Otázka 10: výstupní dotazník - chlapci



Graf 41. Otázka 10: výstupní dotazník - dívky



Obezita znamená nadměrné zmnožení tukové tkáně v těle. Tuto odpověď zvolilo při vstupním dotazníku 10 chlapců (16,1 %) a 21 dívek (30 %).

Nejčastěji volili chlapci i dívky odpověď „nadváha“, jednalo se o 49 chlapců (79 %) a 46 dívek (64,7 %).

Při výstupním dotazníku zvolilo na otázku: „Co si myslíš, že je obezita?“ správnou odpověď „nadměrné zmnožení tukové tkáně v těle“ 42 chlapců (67,7 %) a 51 dívek (72,9 %). Nárůst správných odpovědí je u chlapců o 51,6 %, u dívek o 42,9 %.

3 chlapci (4,8 %) a 3 dívky (4,3 %) si mysleli, když vyplňovali vstupní dotazník, že obezita je podvýživa. U výstupního dotazníku už byly odpovědi u chlapců i dívek nulové.

5.2 Vyhodnocení dotazníku k aktivizačním metodám

V této části diplomové práce jsme vyhodnotili dotazník, který pomocí pěti otázek zjišťoval, jak se žákům líbila práce ve výuce s využitím aktivizačních výukových metod.

Žáci hodnotili aktivizační metody pomocí posuzovací škály od 1 do 10. Číslo 1 znamenalo nejmenší ohodnocení od žáků a číslo 10 vyjadřovalo nejlepší ohodnocení.

Otázka 1 Jak se ti líbily následující aktivizační metody?

Tabulka 24. Zhodnocení metod podle oblíbenosti u žáků

Pořadí	Aktivizační metoda	Ø
1.	PYRAMIDA	8,58
2.	PLAKÁT	8,42
3.	DIALOG A DRAMATIZACE	7,73
4.	MYŠLENKOVÁ MAPA	7,72
5.	ZPŘEHÁZENÉ VĚTY	6,97

První otázka dotazníku k aktivizačním metodám zjišťovala, jak se žákům líbily aktivizační metody použité při mé souvislé pedagogické praxi.

Se žáky jsme vyzkoušeli aktivizační metody: pyramida, metodu zpřeházené věty, plakát, myšlenkovou mapu a metodu dialogu a dramatizace.

Žáci nejsou zvyklí s aktivizačními metodami při výuce moc pracovat, proto jsem je s nimi seznámila a každou z nich podrobně vysvětlila.

Nejvíce se žákům líbily metody, jak vyplývá z Tabulky 29, při kterých mohli projevit svou aktivitu, tvořivost a fantazii. Na prvním místě v oblíbenosti použitých aktivizačních metod v hodinách se umístila metoda „pyramida“ a se zanedbatelným rozdílem (0,16 hodnoty průměru) se za ní umístila metoda „plakát“.

Na posledním místě v oblíbenosti byla u žáků metoda zpřeházené věty. Myslíme si, že je to tím, že u této metody se žáci musí hodně soustředit na celý text a nemohou až tak moc projevit svou tvořivost.

Můžeme ale říci, že všechny použité metody se žákům líbily nadprůměrně, neboť ani jedna z nich nedosáhla jen průměrného hodnocení. Rozmezí jejich oblíbenosti se na bodové stupnici pohybovalo velmi vysoko, a to mezi 6,3 – 8,4.

Otázka 2 Jak tě bavily následující aktivizační metody?

Tabulka 25. Zhodnocení metod podle zábavnosti u žáků

Pořadí	Aktivizační metoda	Ø
1.	PYRAMIDA	8,42
2.	PLAKÁT	8,29
3.	DIALOG A DRAMATIZACE	7,62
4.	MYŠLENKOVÁ MAPA	7,14
5.	ZPŘEHÁZENÉ VĚTY	6,35

Druhá otázka měla zjistit, jak žáky bavilo provádění vybraných aktivizačních metod. Mezi první a druhou otázkou nebyl moc velký rozdíl, a proto jsme předpokládali, že výsledky dopadnou stejně jako u první otázky. Tak se také stalo a můžeme konstatovat, že i průměrné ohodnocení metod je stejné jako u první otázky.

Zhodnocení metod podle zábavnosti u žáků dopadlo nadprůměrně. Můžeme říci, že práce s aktivizačními metodami byla pro žáky zábavná a nejvíce je bavily aktivizační metody „pyramida“ a „plakát“, při kterých mohli žáci uplatnit svou tvořivost.

Otázka 3 Jak bys ohodnotil (a) následující metody z hlediska přínosu pro tebe?

Tabulka 26. Zhodnocení metod podle přínosu pro žáky

Pořadí	Aktivizační metoda	Ø
1.	PYRAMIDA	8,45
2.	PLAKÁT	7,83
3.	MYŠLENKOVÁ MAPA	7,03
4.	DIALOG A DRAMATIZACE	6,68
5.	ZPŘEHÁZENÉ VĚTY	6,55

U třetí otázky dotazníku k aktivizačním metodám měli žáci za úkol ohodnotit metody z hlediska toho, jaký pro ně měly přínos v nových znalostech.

Na prvním místě se umístila metoda „pyramida“. Myslíme si, že je to z toho důvodu, že se při této metodě žáci dozvěděli spoustu nových znalostí jako např. co to vůbec potravinová pyramida je, kolik má pater a jaké potraviny patří do spodního patra a jaké např. do nejvyššího patra. Následně si žáci měli donést pár obalů od potravin, které během týdne snědli a tyto obaly jsme pak na základě jejich získaných znalostí z předchozí hodiny, ve které jsme potravinou pyramidu probírali, umísťovali do pyramidy.

Předpokládali jsme, že „metoda zpřeházené věty“ se neumístí na posledním místě, protože tato metoda by měla mít pro žáky přínos v tom, že na základě inteligence, přemýšlení a celkových dosavadních znalostí sestaví ústřížky pro ně neznámého textu (často i odborného) do správného pořadí.

Z výsledků dotazníku ale vyplývá, že žáci vidí větší přínos pro sebe v použití metod „pyramida“, „plakát“, „myšlenková mapa“ a „dialog a dramatizace“.

Otázka 4 Jak bys zhodnotil(a) svou práci při výuce v následujících aktivizačních metodách?

Tabulka 27. Zhodnocení metod podle aktivity práce žáka při výuce

Pořadí	Aktivizační metoda	Ø
1.	PLAKÁT	7,67
2.	ZPŘEHÁZENÉ VĚTY	7,14
3.	PYRAMIDA	7,10
4.	MYŠLENKOVÁ MAPA	7,05
5.	DIALOG A DRAMATIZACE	6,42

Ve čtvrté otázce měli žáci zhodnotit svou práci při výuce s aktivizačními metodami. Domníváme se, že žáci hodnotili metody z hlediska toho, jak velké úsilí museli vynaložit k jejich splnění.

Na prvním místě se umístila metoda „plakát“. Je to zřejmě proto, že u této metody dostanou žáci volné pole působnosti a celý koncept musí sami vymyslet, nakreslit a prezentovat před třídou.

Na druhé místo určili žáci „metodu zpřeházené věty“, protože při plnění této metody museli vynaložit velké úsilí v přemýšlení a soustředění se na daný text.

Na třetí místo byla zvolena metoda „pyramida“. U této metody už náročnost v soustředění se polevuje, žáci pouze zařazují obaly od potravin do správného patra a chodí je lepit k tabuli do velké pyramidy.

Na čtvrtém místě se umístila metoda „myšlenkové mapy“. Žáci ji nehodnotí jako pro ně náročnou v aktivitě, sedí pouze v lavici a píší do sešitu své nápady ke zvolenému tématu.

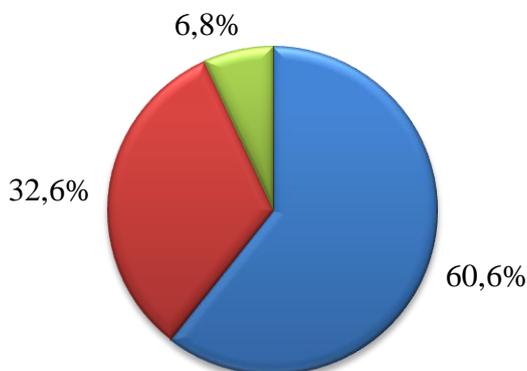
Předpokládali jsme, že „metoda „dialog a dramatizace“ nebude na posledním místě, ale umístí se výše, neboť ke splnění metody musí žáci vynaložit určitou aktivitu a musí se domluvit na jejím vyřešení a předvedení. Pro žáky je ale zřejmě tato metoda zábavná a přirozená a nehodnotí ji jako náročnou.

Otázka 5. Jak hodnotíš práci vaší třídy při výuce?

Tabulka 28. Zhodnocení práce žáků při výuce

Odpověď	chlapci a dívky	
	n	%
pracovali jsme výborně	80	60,6
pracovali jsme uspokojivě	43	32,6
práce nám moc nešla	9	6,8
celkem	132	100

Graf 42. Zhodnocení práce žáků při výuce



■ pracovali jsme výborně ■ pracovali jsme uspokojivě ■ práce nám moc nešla

Žáci svou práci při výuce aktivizačních metod ohodnotili kladně.

80 žáků (60,6 %) ze 132 uvedlo, že pracovali výborně a 43 žáků (32,6 %) uvedlo, že pracovali uspokojivě.

Myslíme si, že práce s aktivizačními metodami, ač byla pro žáky spíše nová, žáky bavila a byla pro ně zpestřením výuky.

6 ZÁVĚR

V této diplomové práci jsme se snažili shrnout základní poznatky týkající se správného stravování dětí základních škol. Nejdříve jsme proto charakterizovali děti staršího školního věku. Dále jsme se věnovali výživovým doporučením pro ně, správnému rozvržení jídel během dne, pitnému režimu a potravinové pyramidě, která se může stát pomocníkem pro sestavování jídelníčku nejen pro děti, ale i pro dospělé.

Dalším tématem bylo nastínit výukové metody, aktivizační výukové metody a navrhnout a popsat vlastní aktivizační metody, které byly následně použity během realizace výzkumného šetření. To proběhlo u 132 žáků druhého stupně III. ZŠ v Zábřehu. Těmto žákům byl před výukou s využitím aktivizačních metod rozdan vstupní dotazník, který obsahoval 10 otázek týkající se výživy a správného stravování. Poté jsme naše poznatky z teoretické části aplikovali v praxi při výuce potravinové pyramidy, správné skladby jídelníčku a pitného režimu, a to zejména za pomoci vybraných aktivizačních metod. Snažili jsme se zjistit, jestli využití aktivizačních metod při výuce přispěje k rozšíření znalostí žáků a jestli je pro žáky mnohem zábavnější a pro výuku efektivnější než běžná výuka, která využívá jen klasické výukové metody.

Po skončení výuky, během které jsme používali vybrané aktivizační metody, jsme žákům rozdali stejný dotazník, který byl tentokrát nazván „výstupní dotazník“ a jeho vyhodnocením jsme zjistili, že si žáci své znalosti v hodinách pomocí aktivizačních metod rozšířili a práce je bavila. Samotní žáci měli totiž možnost po skončení praxe jednotlivé metody zhodnotit prostřednictvím dotazníku k výukovým metodám, kde jsme zjišťovali, jak se jim vybrané aktivizační metody líbily, jak je práce s nimi bavila, jaký pro ně měly přínos a jak hodnotí svou práci a práci celé třídy při výuce s vybranými metodami. Ačkoli jsme věděli, žáci nejsou moc zvyklí pracovat při výuce s aktivizačními metodami, vyhodnocení dotazníku dopadlo kladně a ohlasy žáků byly velmi příznivé.

Závěrem můžeme říci, že znalosti žáků se v hodinách s využitím aktivizačních výukových metod rozšířily a jsme přesvědčeni o tom, že právě aktivizační metody přispěly k rozšíření znalostí žáků velkou mírou. Pro výuku žáků jsou podle nás prospěšné, a jak dokládá dotazník k výukovým metodám, práce s nimi žáky bavila, metody hodnotí nadprůměrně a vidí v nich přínos pro sebe.

7 SOUHRN

V diplomové práci jsme se zaměřili na aktivizační výukové metody, které můžeme použít při výuce zdravé výživy ve vyučovacím předmětu Výchova ke zdraví.

Nejdříve jsme vytvořili teoretický základ práce, který se skládá z charakteristiky dětí školního věku, výživových doporučení, správné skladby jídelníčku, pitného režimu a potravinové pyramidy. Dále charakterizujeme výukové metody, aktivizační výukové metody a navrhujeme vlastní aktivizační metody.

V praktické části diplomové práce jsme využili poznatky získané při zpracování teoretické části. Žákům druhého stupně III. ZŠ v Zábřehu byl rozdán vstupní dotazník a po skončení praxe výstupní dotazník, který zjistil úroveň vědomostí získaných při výuce vedené pomocí aktivizačních metod a pomohl nám zhodnotit úspěšnost našich použitých metod.

Připraven a vyhodnocen byl také dotazník k výukovým metodám, ve kterém žáci hodnotili vybrané aktivizační metody.

Výsledky dotazníků byly v závěru práce převedeny do podoby tabulek a grafů.

8 SUMMARY

Our thesis focuses at activising education methods and their practical using at the topic of health nutrition teaching within subject Education towards Health.

At first we made theoretical basement of thesis, that consists of following points:

- * School-age children characteristics
- * Good diet composition
- * Fluid intake
- * Pyramide of foodstuff

We follow with teaching methods and activising teaching methods description as well as we give our own proposals of activising methods.

The practical part of this thesis contains our knowledges that we got during theoretical phase. Pupil of second degree of 2nd Elementary school in Zábřeh were given entrance questionnaire at the beginning and outgoing questionnaire at the end of our practice. By this way we could evaluate the level of pupil knowledges gained through teaching by activising methods as well as the measure of our methods success.

There are graphs and charts that show all questionnaire results in the final part of thesis. Pupils were asked to fill another questionnaire and evaluate used activising methods.

9 REFERENČNÍ SEZNAM

- 1) CVRČEK, K. aj. *Zbožiznalství II. pro obchodní akademie a ostatní střední školy*. 2. vyd. Praha : Fortuna, 1999. 208 s. ISBN 80-7168-612-3.
- 2) ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2011. 272 s. ISBN 978-80-247-2993-0.
- 3) ČERVENÁ, D., ČERVENÝ, K. *Léčba výživou*. 1. vyd. Martin : Neografia, 1994. 213 s. ISBN 80-85186-56-X.
- 4) ČÍŽKOVÁ, J. aj. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc : UP, 2005. 175 s. ISBN 80-244-0629-2.
- 5) DVOŘÁKOVÁ, A. aj. *Jídlo jako jed, jídlo jako lék*. 1. vyd. Praha : Readers Digest Výběr, 1998. 400s. ISBN 80-902069-7-2.
- 6) GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. 1. vyd. Olomouc : Hanex, 2007. 180s. ISBN 80-85783-73-8.
- 7) HORÁK, F. *Aktivizující didaktické metody*. 1. vyd. Olomouc: rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1991. 101 s. ISBN není.
- 8) HŘIVNOVÁ, M. a kol. *Stěžejní aspekty výchovy ke zdraví*. 1. vyd. Olomouc : UP, 2010. 151 s. ISBN 978-80-244-2503-0
- 9) CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- 10) CHRPOVÁ, D. *S výživou zdravě po celý rok*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s, 2010. 136 s. ISBN 978-80-247-2512-3.
- 11) KEJVALOVÁ, L. *Výživa dětí od A do Z 2*. 1. vyd. Praha: Grada, 2004. 140 s. ISBN 978-80-247-0736-5.
- 12) KELLOWOVÁ, J. (přeložila Dana Čížková). *Zázračné potraviny pro děti*. 1. vyd. Praha : Slovart, 2008. 128 s. ISBN 978-80-7391-083-9.
- 13) KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. Praha : Grada Publishing, 2007, 132 s. ISBN 978-80-247-1541-4.
- 14) KOTRBA, T., LACINA, L. *Aktivizační metody ve výuce – Příručka moderního pedagoga*. 2. vyd. Brno : Barrister&Principal, 2011. 185 s. ISBN 978-80-87474-34-1.
- 15) KUNOVÁ, V. *Zdravá výživa*. 2. vyd. Praha: Grada, 2011. 140 s. ISBN 978-80-247-3433-0.

- 16) MACHOVÁ, J. *Biologie člověka pro učitele*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova, 2008. 269 s. ISBN 978-80-7184-867-7.
- 17) MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- 18) MANDŽUKOVÁ, J. *Výživa dětí – chutně, pestře, moderně*. 1. vyd. Benešov : Start, 2010. 168 s. ISBN 978-80-86231-50-1.
- 19) OBST, O. *Didaktika sekundárního vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc : UP v Olomouci, 2006. 195 s. ISBN 80-244-1360-4.
- 20) PETTY, G. (přeložil Štěpán Kovařík). *Moderní vyučování*. 5. vyd. Praha : Portál, 2008. 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4.
- 21) PLEVOVÁ, I. *Kapitoly z obecné psychologie II*. 1. vyd. Olomouc : UP v Olomouci, 2004. 76 s. ISBN 80-244-0963-1.
- 22) SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování*. 1. vyd. Praha : Portál, 2009. 152 s. ISBN 978-80-7367-246-1.
- 23) SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- 24) ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., 2012. 160 s. ISBN 978-80-247-4100-0.
- 25) Výživa dětí [online]. [cit. 12. 12. 2012]. Dostupné na internetu: <<http://www.vyzivadeti.cz>>.

10 SEZNAM ZKRATEK

aj. – a jiné

apod. – a podobně

atd. – a tak dále

kol. – kolektiv

např. – například

str./s. – strana

tzn. – to znamená

tzv. – tak zvané

vyd. – vydání

ZŠ – základní škola

11 SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1. Potravinová pyramida	22
Obrázek 2. Zdravá výživa	49

12 SEZNAM TABULEK

Tabulka 1.	Doporučené denní dávky.....	15
Tabulka 2.	Skrytý cukr v nápojích	26
Tabulka 3.	Počet žáků.....	57
Tabulka 4.	Otázka 1 - vstupní dotazník	60
Tabulka 5.	Otázka 1 - výstupní dotazník	60
Tabulka 6.	Otázka 2 - vstupní dotazník	62
Tabulka 7.	Otázka 2 - výstupní dotazník	62
Tabulka 8.	Otázka 3 - vstupní dotazník	65
Tabulka 9.	Otázka 3 - výstupní dotazník	65
Tabulka 10.	Otázka 4 - vstupní dotazník	67
Tabulka 11.	Otázka 4 - výstupní dotazník	67
Tabulka 12.	Otázka 5 - vstupní dotazník	69
Tabulka 13.	Otázka 5 - výstupní dotazník	69
Tabulka 14.	Otázka 6 - vstupní dotazník	72
Tabulka 15.	Otázka 6 - výstupní dotazník	72
Tabulka 16.	Otázka 7 - vstupní dotazník	75
Tabulka 17.	Otázka 7 - výstupní dotazník	75
Tabulka 18.	Otázka 8 - vstupní dotazník	77
Tabulka 19.	Otázka 8 - výstupní dotazník	77
Tabulka 20.	Otázka 9 - vstupní dotazník	79
Tabulka 21.	Otázka 9 - výstupní dotazník	79
Tabulka 22.	Otázka 10 - vstupní dotazník	82
Tabulka 23.	Otázka 10 - výstupní dotazník	82
Tabulka 24.	Zhodnocení metod podle oblíbenosti u žáků	84
Tabulka 25.	Zhodnocení metod podle zábavnosti u žáků.....	85
Tabulka 26.	Zhodnocení metod podle přínosu pro žáky	86
Tabulka 27.	Zhodnocení metod podle aktivity práce žáka při výuce.....	87
Tabulka 28.	Zhodnocení práce žáků při výuce	88

13 SEZNAM GRAFŮ

Graf 1.	Počet žáků	57
Graf 2.	Otázka 1: vstupní dotazník - chlapci	60
Graf 3.	Otázka 1: výstupní dotazník - chlapci.....	60
Graf 4.	Otázka 1: vstupní dotazník - dívky.....	60
Graf 5.	Otázka 1: výstupní dotazník - dívky.....	60
Graf 6.	Otázka 2: vstupní dotazník - chlapci	63
Graf 7.	Otázka 2: výstupní dotazník - chlapci.....	63
Graf 8.	Otázka 2: vstupní dotazník - dívky.....	63
Graf 9.	Otázka 2: výstupní dotazník - dívky.....	63
Graf 10.	Otázka 3: vstupní dotazník - chlapci	65
Graf 11.	Otázka 3: výstupní dotazník - chlapci.....	65
Graf 12.	Otázka 3: vstupní dotazník - dívky.....	65
Graf 13.	Otázka 3: výstupní dotazník - dívky.....	65
Graf 14.	Otázka 4: vstupní dotazník - chlapci	68
Graf 15.	Otázka 4: výstupní dotazník - chlapci.....	68
Graf 16.	Otázka 4: vstupní dotazník - dívky.....	68
Graf 17.	Otázka 4: výstupní dotazník - dívky.....	68
Graf 18.	Otázka 5: vstupní dotazník - chlapci	70
Graf 19.	Otázka 5: výstupní dotazník - chlapci	70
Graf 20.	Otázka 5: vstupní dotazník - dívky.....	70
Graf 21.	Otázka 5: výstupní dotazník - dívky.....	70
Graf 22.	Otázka 6: vstupní dotazník - chlapci	73
Graf 23.	Otázka 6: výstupní dotazník - chlapci.....	73
Graf 24.	Otázka 6: vstupní dotazník - dívky.....	73
Graf 25.	Otázka 6: výstupní dotazník - dívky.....	73
Graf 26.	Otázka 7: vstupní dotazník - chlapci	76
Graf 27.	Otázka 7: výstupní dotazník - chlapci.....	76
Graf 28.	Otázka 7: vstupní dotazník - dívky.....	76
Graf 29.	Otázka 7: výstupní dotazník - dívky.....	76
Graf 30.	Otázka 8: vstupní dotazník - chlapci	78
Graf 31.	Otázka 8: výstupní dotazník - chlapci.....	78
Graf 32.	Otázka 8: vstupní dotazník - dívky.....	78

Graf 33.	Otázka 8: výstupní dotazník - dívky.....	78
Graf 34.	Otázka 9: vstupní dotazník - chlapci	80
Graf 35.	Otázka 9: výstupní dotazník - chlapci.....	80
Graf 36.	Otázka 9: vstupní dotazník - dívky.....	80
Graf 37.	Otázka 9: výstupní dotazník - dívky.....	80
Graf 38.	Otázka 10: vstupní dotazník - chlapci.....	82
Graf 39.	Otázka 10: výstupní dotazník - chlapci.....	82
Graf 40.	Otázka 10: vstupní dotazník - dívky.....	82
Graf 41.	Otázka 10: výstupní dotazník - dívky.....	82
Graf 42.	Zhodnocení práce žáků při výuce.....	88

14 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1. Dotazník ke zdravé výživě

Příloha 2. Dotazník k aktivizačním metodám

Příloha 1. Dotazník ke zdravé výživě

Dotazník na zdravou výživu

Jmenuji se Lucie Heclová a navštěvuji 5. ročník Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Ve své diplomové práci se zabývám stravováním dětí. Výsledky tohoto dotazníku budou použity pouze v mé diplomové práci. Dotazník je zcela anonymní a nebude hodnocen. Pro každou otázku vždy zakroužkujte jednu odpověď nebo odpověď doplňte.

Jsem: - chlapec

- dívka

Věk: ...

1) Slyšel/a jsi někdy pojem potravinová pyramida?

- a) Ano
- b) Možná ano, ale nevzpomínám si kde
- c) Ne

2) Co si myslíš, že tento pojem znamená?

- a) je to uspořádání potravin seřazených podle toho, které člověk nejčastěji jí
- b) je to uspořádání potravin seřazených podle toho, jak bychom je měli jíst nejčastěji
- c) je to uspořádání potravin seřazených, dle jejich chuti (kyselé, slané, sladké a hořké)
- d) je to uspořádání potravin seřazených, podle množství cukru obsaženého v potravinách

3) Kolikrát denně by podle tebe měl člověk správně jíst?

- a) 3
- b) 4
- c) 5
- d) 7

4) Kolik % celkového denního příjmu energie by podle tebe měla u žáka 2. stupně ZŠ tvořit snídaně?

- a) 5-10 %
- b) 15-20 %
- c) 20-25 %
- d) 25-30 %

5) Kterou z nabízených možností ty považuješ za vhodnou (zdravou) snídani?

- a) kobliha s marmeládou
- b) chléb, párek, smažená vejce
- c) pečivo nebo chléb s rostlinným tukem, plátek šunky, okurek
- d) pečivo s máslem a trvanlivým salámem

6) Kterou z těchto nabízených snídaní, by sis vybral/a ty?

- a) kobliha s marmeládou
- b) chléb, párek, smažená vejce
- c) pečivo nebo chléb s rostlinným tukem, plátek šunky, okurek
- d) pečivo s máslem a trvanlivým salámem

7) Kolik litrů tekutin si myslíš, že by měl vypít žák 2. stupně ZŠ denně?

- a) 1 l
- b) 1,5 l
- c) 2 l
- d) 2,5 l

8) Kolik litrů tekutin si myslíš, že vypiješ za den ty?

.....

9) Pro zajištění dostatečného pitného režimu je podle tvého názoru nejlepší?

- a) slazená limonáda (Coca-cola)
- b) mléko
- c) ovocný džus
- d) voda

10) Co si myslíš, že je obezita?

a) nadváha

b) nadměrné zmnožení tukové tkáně v těle

c) podvýživa

Příloha 2. Dotazník k aktivizačním metodám

DOTAZNÍK K AKTIVIZAČNÍM METODÁM

1. Jak se ti líbily následující aktivizační metody? nejméně – 1, nejvíce - 10

➤ METODA PYRAMIDA (potravinová pyramida)

– 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 +

➤ METODA ZPŘEHÁZENÉ VĚTY

– 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 +

➤ METODA PLAKÁT

– 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 +

➤ METODA MYŠLENKOVÁ MAPA

– 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 +

➤ METODA DIALOGU A DRAMATIZACE

– 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 +

2. Jak tě zaujaly (bavily) následující aktivizační metody? nejméně – 1, nejvíce - 10

➤ METODA PYRAMIDA (potravinová pyramida)

– 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 +

➤ METODA ZPŘEHÁZENÉ VĚTY

– 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 +

➤ METODA PLAKÁT

– 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 +

➤ METODA MYŠLENKOVÁ MAPA

– 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 +

➤ METODA DIALOGU A DRAMATIZACE

– 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 +

3. Jak bys ohodnotil(a) následující metody z hlediska přínosu pro tebe?

nejméně – 1, nejvíce - 10

➤ METODA PYRAMIDA (potravinová pyramida)

– 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 +

➤ METODA ZPŘEHÁZENÉ VĚTY

– 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 +

➤ METODA PLAKÁT

– 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 +

➤ METODA MYŠLENKOVÁ MAPA

– 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 +

➤ METODA DIALOGU A DRAMATIZACE

– 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 +

4. Jak bys zhodnotil(a) svou práci při výuce v následujících aktivizačních metodách? nejméně – 1, nejvíce – 10

➤ METODA PYRAMIDA (potravinová pyramida)

– 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 +

➤ METODA ZPŘEHÁZENÉ VĚTY

– 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 +

➤ METODA PLAKÁT

– 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 +

➤ METODA MYŠLENKOVÁ MAPA

– 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 +

➤ METODA DIALOGU A DRAMATIZACE

– 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10 +

5. Jak hodnotíš práci vaší třídy při výuce?

a) pracovali jsme výborně

b) pracovali jsme uspokojivě

c) práce nám moc nešla

15 ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Lucie Heclová
Katedra:	Katedra antropologie a zdravotní vědy
Vedoucí práce:	Mgr. Michaela Hřivňová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	Aktivizační metody výukového bloku "zdravá výživa" ve vyučovacím předmětu Výchova ke zdraví
Název v angličtině:	Activization methods of teaching bloc of the "healthy nutrition" in the teaching subject of Health Education.
Anotace práce:	<p>Teoretická část diplomové práce se skládá z popisu charakteristiky dětí školního věku, výživových doporučení, správné skladby jídelníčku, pitného režimu a potravinové pyramidy. Dále v ní charakterizujeme výukové metody, aktivizační výukové metody a navrhneme vlastní aktivizační metody.</p> <p>Praktická část práce zjišťuje pomocí dotazníku znalosti žáků v oblasti zdravé výživy před aplikací aktivizačních výukových metod ve výuce a po aplikaci těchto metod. Připraven a vyhodnocen byl také dotazník k výukovým metodám, ve kterém žáci hodnotili vybrané aktivizační metody.</p>
Klíčová slova:	zdravá výživa, aktivizační metody, výukové metody, děti staršího školního věku
Anotace v angličtině:	<p>The theoretical part of the thesis is composed of school-age children characteristics, good diet composition, fluid intake and pyramide of foodstuff.</p> <p>We follow with teaching methods and activising teaching methods description as well as we give our own proposals of activising methods.</p> <p>The practical part of thesis contains questionnaire findings about pupil knowledges about health nutrition - before application of activising methods and after that. Pupils were asked to fill another questionnaire and evaluate used activising methods.</p>
Klíčová slova v angličtině:	healthy food, activization methods, teaching methods, older school children
Přílohy vázané v práci:	DVD-R, 2x příloha - dotazníky
Rozsah práce:	99 s., 5 s. příloh
Jazyk práce:	CZ